

Formación integral : hallazgos de investigación y reflexiones para la docencia	Título
Castillo Pulido, Luis Evelio - Compilador/a o Editor/a; Arias Campos, Rosa Ludy - Compilador/a o Editor/a;	Autor(es)
Bogotá D.C.	Lugar
Kimpres Universidad de la Salle	Editorial/Editor
2016	Fecha
	Colección
Ética; Valores; Formación; Docencia; Investigación educativa; Relaciones humanas; Desarrollo humano sostenible; Colombia; América del Sur; Bogotá D.C.;	Temas
Libro	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170131043106/formacion.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



FORMACIÓN INTEGRAL

Hallazgos de Investigación
y reflexiones para la docencia

Editores Académicos

Luis Evelio Castillo Pulido

Rosa Ludy Arias Campos

UNIVERSIDAD DE

LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA

2016

FORMACIÓN INTEGRAL

Hallazgos de Investigación y reflexiones para la docencia

© 2016

Primera edición, junio de 2016

Luis Evelio Castillo Pulido

Rosa Ludy Arias Campos

Bibiana Pérez

Mónica Montaña

Carolina González

Juan Carlos Torres

Olga Esperanza Cantor Galindo

Gina Viviana Lara Sánchez

Martha Liliana Linares Alvarado

Natalia Irene Otálora Tolosa

Jorge Alejandro Bonilla Rojas

Jeimmy Marcela Garavito Morales

Aneida Patricia Padilla Casas

Edilbrando Santana Murcia

Cristy Yuranny Marroquín

Iván Darío Blanco Nieto

Sergio Alexander Galeano

Wilman Orlando Sepúlveda

Luis Eduardo Candia Ávila

Edna Chavarría Gutiérrez

Ana Lucía Ortiz Velandia

Soraida Guzmán Ordóñez

Yolanda Alba

Daniel Ávila

Giovanna Portilla

Viviana Silva

Cristy Julieth Gil

Wilson Enrique Rodríguez

Editores Académicos

Luis Evelio Castillo Pulido

Rosa Ludy Arias Campos

Coordinación editorial

Fernando Vásquez Rodríguez

Corrección de Estilo

María Angélica Ospina

Ilustración Carátula

Gianni de Conno

Diagramación

Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN papel: 978-958-8939-49-0

ISBN digital: 978-958-8939-50-6

Impresión:

Editorial Kimpres S.A.S.

PBX: 413 6884

Bogotá, D.C., Junio 2016

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

CONTENIDO

• 7 •

Presentación

**La pregunta por la formación integral: intereses del macroproyecto
y proceso de investigación en el programa de maestría en docencia
de la Universidad de La Salle**

Luis Evelio Castillo Pulido

PRIMERA PARTE: FORMACIÓN INTEGRAL Y VALORES

• 15 •

Capítulo 1

Relaciones entre la justicia escolar y la formación integral

Rosa Ludy Arias Campos

• 33 •

Capítulo 2

La formación integral, constructora de relaciones humanas

Bibiana Pérez, Mónica Montañó, Carolina González, Juan Carlos Torres

• 43 •

Capítulo 3

**Educación para el reconocimiento y la construcción de proyectos
de vida solidarios: dos claves para formar integralmente
en tiempos de paz**

*Olga Esperanza Cantor Galindo, Gina Viviana Lara Sánchez,
Martha Liliana Linares Alvarado, Natalia Irene Otálora Tolosa*

• 5 •

• 59 •

Capítulo 4

**Aportes de la educación en derechos humanos al desarrollo
de la dimensión socio-política de la formación integral**

*Jorge Alejandro Bonilla Rojas, Jeimmy Marcela Garavito Morales,
Aneida Patricia Padilla Casas, Edilbrando Santana Murcia*

• 71 •

Capítulo 5

**La educación ética y moral en sociedades pluralistas.
Un reto para la formación integral lasallista**

*Cristy Yuranny Marroquín, Iván Darío Blanco Nieto, Sergio Alexander Galeano,
Wilman Orlando Sepúlveda*

**SEGUNDA PARTE:
PRÁCTICAS DE FORMACIÓN INTEGRAL**

• 89 •

Capítulo 6

La formación integral de los maestros: un reto para el ejercicio docente

Luis Evelio Castillo Pulido

• 101 •

Capítulo 7

**Cuatro ejes fundamentales para la propuesta lasallista en la formación
integral: propuesta para la reflexión y la práctica sobre la formación
integral y el desarrollo humano integral sustentable**

*Luis Eduardo Candia Ávila, Edna Chavarría Gutiérrez, Ana Lucía Ortiz Velandia,
Soraida Guzmán Ordóñez*

• 113 •

Capítulo 8

**La formación integral como posibilidad de esperanza en la localidad
de Ciudad Bolívar, Bogotá**

Yolanda Alba, Daniel Ávila, Giovanna Portilla, Viviana Silva

• 127 •

Capítulo 9

**Formación integral: “Soy formador... y no lo sabía”.
Reflexiones sobre la relación modelos de enseñanza
y formación integral en la Educación Superior**

Cristy Julieth Gil, Wilson Enrique Rodríguez

• 6 •

Presentación

LA PREGUNTA POR LA FORMACIÓN INTEGRAL: INTERESES DEL MACROPROYECTO Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Luis Evelio Castillo Pulido¹

El presente texto, incluye las ideas sobre el diseño del Macroproyecto que buscó dar respuesta a la pregunta por los contenidos, metodologías e intereses de Formación Integral en los distintos ciclos de la educación formal. Se inscribe en el marco del programa de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, el cual “busca aportar a la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios, o profesionales, propios del ejercicio docente”. Para su elaboración se incluyeron algunas ideas sobre el marco conceptual y metodológico de la formación integral; a partir ello se desarrollaron las investigaciones de los magísteres de la cohorte II- 2013 a I- 2015. Además de la indagación sobre el objeto de la investigación; se buscó que el proceso mismo aportara elementos de formación en el campo investigativo, fortaleciendo la labor docente per-

¹ Colombiano. Licenciado en Teología, Especialista en Ética y Pedagogía de los Valores, Magíster en Educación de la Universidad Javeriana. Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación DIE. (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle). Profesor asistente de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle, Bogotá. lecastillo@unisalle.edu.co

mitiendo dar respuesta a algunas inquietudes propias del contexto educativo particular en el cual se desempeñaban los estudiantes.

EL CAMPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN INTEGRAL

El campo de investigación sobre la Formación integral se construye a partir de la confluencia de los intereses de los estudiantes con las proyecciones de la Línea de Investigación “*Cultura Fe y Formación en Valores*”, en la perspectiva de avanzar en dar respuesta a las necesidades de conocimiento y mejoramiento de las prácticas docentes en torno a problemas complejos que afectan al contexto educativo y social. En este orden de ideas se establece el Macroproyecto de formación integral, el cual se subdivide en dos grandes sub-campos de indagación: el primero orientado a identificar la incidencia que tienen los conflictos, el acoso y la violencia escolar, en las propuestas de formación integral; y, el segundo a establecer las relaciones teórico-prácticas de las propuestas de formación integral con la educación ética, los derechos humanos y educación para la paz. En este sentido, varias son las razones por las cuales la investigación sobre formación integral se hace pertinente y actual.

En primer lugar porque el campo de la formación integral, requiere nuevas formas de comprender los problemas que afectan la convivencia escolar; así como las relaciones y aportes que la ética, los derechos y la educación para la paz, tienen en la prevención, regulación y mejoramiento de la misma. Así mismo, las dinámicas de conflicto, acoso y violencia escolar, necesitan visibilizarse y ser abordadas desde un enfoque integral de formación, que permita un abordaje holístico, y articulador con un sentido educativo y pedagógico, en las prácticas de las y los docentes. Además de lo anterior, se hace necesario reposicionar en la reflexión sobre la formación integral, las discusiones que en la actualidad aportan los debates sobre la ética, los derechos, y la paz, para aportar a su comprensión y desarrollo en las instituciones educativas y en las prácticas docentes que se despliegan para su desarrollo. Finalmente, dada la complejidad de la violencia escolar, es necesario consolidar la formación profesional de los docentes, en torno a las cartografías del conflicto, las rutas de la violencia, y las alternativas que ofrecen los nuevos enfoques de aplicación de la ética, los derechos y la educación para la paz, profundizando en los referentes teóricos y normativos, y pedagógicos que los animan y en los vínculos que nutren las apuestas por una formación integral en los contextos educativos.

OBJETIVOS DEL MACROPROYECTO:

General

Determinar las comprensiones y prácticas de la formación integral en instituciones de educación formal.

Específicos

1. Determinar de qué manera los conflictos generadores de violencia física y verbal en los estudiantes afecta la propuesta de formación integral
2. Establecer la incidencia que tiene el acoso escolar en la propuesta de formación integral que se desarrolla con los estudiantes del segundo y tercer semestre del programa de lenguas del Universidad de la Salle.
3. Analizar la comprensión que tienen los maestros del Colegio De La Salle y el Instituto San Bernardo De La Salle de la violencia escolar y su incidencia en la Formación Integral de los estudiantes
4. Comprender las relaciones entre la formación integral y la educación ética y sus aportes en el proyecto formativo del Liceo Hermano Miguel La Salle.
5. Identificar y caracterizar las relaciones entre la Formación Integral y la Educación en Derechos Humanos (EDH) y los aportes que se derivan para la convivencia escolar en la Institución Educativa Estanislao Zuleta IED.
6. Identificar y caracterizar las relaciones que los maestros establecen entre la Formación integral y la educación para la paz, y los aportes que se derivan para orientar la convivencia escolar, en el Distrito capital de Bogotá.

CAMPOSTEMÁTICOS DE INVESTIGACIÓN E INDAGACIÓN

El Macroproyecto se concibe con tres grandes campos de indagación, el primero, se configura como un eje vertebral de la investigación, que identifica a nivel documental y empírico los conceptos y concepciones sobre la formación integral presentes en los contextos educativos de las y los estudiantes participantes. El segundo establece las relaciones entre las problemáticas de convivencia y la formación integral; y el tercero, las relaciones entre formación integral y educación en torno a la ética, los derechos y la paz.

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA MAESTRÍA EN DOCENCIA

El proceso se desarrolla en cuatro momentos, o etapas que corresponden a los cuatro semestres del programa.

En el primer semestre se realiza la Formulación y aprobación del anteproyecto de investigación. Como resultado los estudiantes socializan ante jurados el anteproyecto de investigación que posteriormente es sometido a aprobación por parte del Comité de investigación.

Durante el segundo semestre se diseñan y aplican los instrumentos y técnicas y recolección de la información dando comienzo al trabajo de campo y a la sistematización de la información recolectada. Como resultado, los estudiantes socializan ante jurados los avances del trabajo realizado buscando dar cuenta de la coherencia existente entre los instrumentos y técnicas con los marcos de referencia establecidos.

Durante el tercer semestre, los esfuerzos investigativos se centran en el análisis e interpretación de la información. Este proceso es socializado ante jurados quienes evalúan la metodología utilizada y los criterios establecidos para el análisis. El producto final del semestre da cuenta de los primeros niveles de interpretación y la evidencia de posibles hallazgos.

En el cuarto semestre se culmina el proceso de interpretación de la información y se elaboran tres productos: el informe final de investigación que será sometido a la revisión y evaluación del jurado lector quien aprobará la posterior sustentación; se redacta la ponencia que será presentada en el foro pedagógico y se elabora el artículo de hará parte del libro que es publicado por la universidad con la participación de los tutores y estudiantes de la cohorte.

La experiencia vivida por maestrantes y profesores dentro del desarrollo del programa muestra que, además de conocer y aplicar un método particular de investigación social y educativa, los productos (informe, ponencia y artículo) dan cuenta de dicho proceso evidenciando el desarrollo de las habilidades y competencias investigativas necesarias para cualificar la práctica docente.

REFERENCIAS

- ACODESI, (2003). *La Formación Integral y sus Dimensiones: Texto Didáctico*. Colección Propuesta Educativa No. 5. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Ander Egg, Ezequiel (1974) *Introducción a las técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Lumen.
- Cabrera, C. & Garcia, D. (2013). *Concepciones de conflicto de los estudiantes de la Institución Educativa Luís Carlos González Mejía de la Ciudad de Pereira*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Tecnológica De Pereira.
- Campo R. & Restrepo M. (1999). *Formación Integral, Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Formas en Educación, Facultad de Educación Universidad Javeriana.
- Casamayor, G., Antúnez, S., Armejach, R., Checa, J. J., Giné, N., Guitart, R., Notó, F., Rondón, A., Uranga, M., & Viñas, J. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: GRAÓ.
- Cisterna, C. F. (2005) *Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa*. Cihle:Theoria. Recuperado de <http://ceppia.com.co/Documentos-tematicos/INVESTIGACION-SOCIAL/CATEGORIZACION-TRIANGUALCION.pdf>
- De Zubiría, S., De Zubiría, X., & Guarín, L.S. (2002). “Una propuesta para la formación valorativa: La experiencia del Instituto Alberto Merani”. Bogotá: Instituto Alberto Merani.
- Gadamer, H., (1977) *Fundamentos de la hermenéutica. Verdad y Método*. España: Sígueme-Salamanca.
- Hernández Sampieri, Roberto (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- La Alta Consejería para los derechos de las víctimas, la paz y la reconciliación (2013). *Ciudad Bolívar debe convertirse en referente de la superación del conflicto armado interno en Bogotá*. Recuperado de http://www.victimasbogota.gov.co/?q=CIUDAD_BOLIVAR_DEBE_CONVERTIRSE_EN_REFERENTE_DE_LA_SUPERACION_DEL_CONFLICTO_ARMADO_INTERNO_EN%20BOGOT%C3%81
- Orozco, L. (1999). *La Formación Integral Mito y Realidad*. Bogotá: Uniandes.
- Remolina, S. G. (1998). *Reflexiones sobre la formación integral*. Bogotá: Revista Orientaciones Universitarias. Universidad Javeriana, N° 19.
- Universidad de La Salle. (2013) *Sistema de gestión de la investigación de la Facultad de Educación*. Bogotá.
- Vinyamata, E. (2002) *Manual de Prevención y Resolución de Conflictos. Conciliación, Mediación, Negociación*. Barcelona: Ariel.
- Vinyamata, E., Alzate, R., Burget, M., Curbelo, N., Fina, D., Moreno, M., Muños, B. A., Muñoz, M. B., Pallas, C., Quera, P., & Sastre, V. G. (2003). *Aprender del conflicto*. Barcelona: GRAÓ.

**PRIMERA PARTE:
FORMACIÓN INTEGRAL
Y VALORES**

Capítulo I

RELACIONES ENTRE LA JUSTICIA ESCOLAR Y LA FORMACIÓN INTEGRAL

Rosa Ludy Arias Campos¹

En la historia de la humanidad ha existido un gran esfuerzo por preguntarse de qué manera la formación y la educación pueden contribuir a la realización de los ideales de ser humano y sociedad. En el mismo sentido, la preocupación por los fines, enfoques y procedimientos de la educación y de la formación han acompañado las reflexiones en torno a lo que se puede entender sobre cada uno de estos conceptos, tanto en sus fundamentos y contenidos, como en los procedimientos y relaciones que se pueden establecer entre ambos.

Dentro de este marco de intereses, se orientó el desarrollo del macroproyecto de investigación de la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle (2013-2015), en cuyo desarrollo tuve la oportunidad de acompañar la realización de tres proyectos, que buscaron ahondar en las relaciones entre la formación integral, la educación ética y moral, la educación en derechos humanos y la educación para la paz, respectivamente.

A partir de ello, de los conocimientos desarrollados durante este tiempo y de los aprendizajes que la propia trayectoria me ha permitido construir, surgió la

¹ Trabajadora social. Magíster en Desarrollo Social y Educativo. Doctora en Sociología Jurídica e Instituciones Políticas. Docente investigadora de la Universidad de La Salle en la Maestría en Docencia y el Doctorado en Educación. Catedrática de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana. Consultora de Proyectos. Educadora social y popular.

idea de articular una reflexión que permitiera elevar este marco de análisis a un nivel más abarcante, el cual presento como *relaciones entre la justicia escolar y la formación integral*. Esta elección obedece a que la formación integral adquiere, en este contexto, un ámbito englobante que trasciende lo que se asigna a la educación formal y no formal en todos los momentos y etapas del ser humano; así como la justicia, en cuanto categoría ético-política, orienta los máximos ideales de la formación en torno a lo ético, lo moral, los derechos y la paz.

En tal sentido, organizo mi exposición en tres partes: en la primera, realizo un acercamiento a las ideas sobre la justicia y los aspectos que se derivan para pensar la formación; en la segunda, señalo una aproximación a la formación integral y sus nexos con la justicia como horizonte de sentido; en la tercera, finalmente, propongo los desafíos de la formación integral en las modalidades de la justicia escolar como un escenario concreto que permite aterrizar las aproximaciones realizadas en los dos primeros puntos.

PARTE I. ACERCAMIENTO A LAS IDEAS DE LA JUSTICIA Y LOS ASPECTOS QUE SE DERIVAN PARA LA FORMACIÓN

Los análisis de la justicia investigados por Arias (2012) indican que, para realizar un abordaje integral de sus diferentes facetas, se requiere contemplar sus aspectos teóricos, normativos y procedimentales. Dada la complejidad de su estudio, diversos autores coinciden en afirmar que suele ser más fácil acercarse a esta noción desde las percepciones que las personas tienen sobre lo que es injusto, lo cual se da usualmente frente a la necesidad de corregir la desigualdad, los conflictos en el mundo relacional, el desequilibrio en la distribución de un bien con respecto a términos desiguales, la exigencia de recibir lo que cada quien considera que se merece, la expectativa sobre el castigo y la sanción que debe tener quien ha hecho daño, la inquietud sobre la legitimidad de una decisión y la superación de la exclusión y la pobreza. Dichos temas han sido abordados en la Antigüedad y en la modernidad en diferentes niveles, animando en todos los tiempos los ideales de felicidad y buen vivir que han servido de base para estructurar los principales ideales de la formación, tal y como veremos a continuación.

La justicia de los antiguos

Platón afirmaba que “(...) la justicia es una cosa más preciosa que el oro, y se constituye en la parte esencial del bienestar” (1964, p. 336). Así, el filósofo indicaba que el hombre injusto manifiesta una discordia entre los elementos que componen su alma, la cual lo hace impotente para obrar. También mencionaba que esta condición hace que las acciones hacia los demás sean fuente de disenso, lucha y odio. La disposición injusta impide que los hombres actúen en común con otros hombres, por lo que el hombre al que mueve el alma injusta es incapaz de ser feliz (p. 353). Aquí, la pregunta sobre qué es la justicia coincide con la idea de la felicidad y de hacer el bien.

De otra parte, en el libro V de la *Ética a Nicómaco* (1994), Aristóteles, al igual que Platón, incluye el concepto de corrección, entendida como una forma de virtud, no absoluta, sino en relación con el prójimo; se trata de un hábito, de una forma de ser en las interacciones entre las personas. Bien lo decía Aristóteles, cuando afirmaba que “(...) muchas veces la justicia, parece la más excelente de las virtudes y que ni el atardecer, ni la aurora, son tan maravillosos” (1994, p. 102).

Este pensador griego consagró la diferencia entre tres tipos de justicia: la *justicia distributiva*, relacionada con lo justo en la asignación de bienes y cargas de la actividad económica; la *justicia retributiva*, la cual se concentra en la proporcionalidad de los resultados y consecuencias ante las faltas o crímenes, y la *justicia procedimental*, que tiene que ver con los procesos que la hacen posible, tales como la administración de la ley y la ordenación de los procesos judiciales y sociales relacionados con el derecho (1994, p. 105). Sumado a ello, desde Aristóteles, la justicia se ha reconocido como la primera virtud, cualidad que poseen tanto las personas como las instituciones, que configura el principio del orden orientado al *bien del otro* y que conlleva además obligaciones. Desde allí se desprende entonces la clásica sentencia de “dar a cada quien lo que le corresponde” o “lo que merece”.

En la Antigüedad, la justicia como virtud individual se promueve teniendo en cuenta que un hombre justo respeta la justicia y se asegura de que sus actos sean justos. También, su sentido de justicia le permite estar en capacidad de *discernir lo justo y lo injusto*, de cumplir las leyes que sabe justas y de buscar transformarlas cuando comprende que no lo son. En este momento de la

historia, una persona justa es una persona política. El *ser justo* es quien no roba, no mata, no engaña, porque al hacerlo produce injusticia en sus relaciones con los otros. Al respecto, Tomás de Aquino, en el periodo medieval, indicaba que “(...) la justicia sobresale sobre las demás virtudes morales, en cuanto su fin, que es el bien común” (1988, II-II, q. 58, art. 12).

Es así como a partir del acercamiento a la justicia de los antiguos, se pueden encontrar las primeras semillas de unos ideales de formación centrados en la igualdad, la dignidad, el bien, la felicidad, el bien del otro, el *ser justo*, la equidad, la distribución y la retribución en las interacciones humanas.

La justicia de los modernos

Esta emerge en el debate histórico, en el período de la Ilustración, a finales del siglo XVIII, cuando diversas corrientes de pensamiento pusieron el énfasis en el valor del individuo y la igualdad de todos ante el Estado. En este momento, en la perspectiva jurídica, se establece la igualdad fundamental de *derechos*; en la social, no basta con que la igualdad sea formal sino que se necesita que se asuma culturalmente y se exprese en la convivencia; en la política, esta se manifiesta en la soberanía que reside en el pueblo. En el plano de la ética, Kant aporta las bases para considerar a la persona como un fin en sí misma, al tiempo que las normas de comportamiento se derivan de su propia dignidad y el cumplimiento del deber; en donde el actuar justo y la razón práctica serán el marco de la acción moral; con ello, se avanza hacia una justicia asociada a la moral y al derecho.

La justicia moderna consolida, entonces, el vínculo que adquieren la justicia, el derecho y el Estado, en el marco de una regulación que integra la autonomía individual y la capacidad coercitiva del derecho administrada por este último, condiciones que resultan indispensables para propiciar la convivencia pacífica y justa en los planos micro y macro de la sociedad.

Frente a este universo mencionado sobre las distintas bifurcaciones en las que se despliega la justicia de los modernos y consciente de que su abordaje integral rebasa los alcances de este escrito, elijo cerrar este punto con los planteamientos que sobre la justicia hace la investigadora canadiense Catherine Lu (1998), quien resume las características principales de las grandes dimensiones de la justicia que se configuran en la modernidad, a través de lo que ella denomina como *imágenes de la justicia*.

La pertinencia de este enfoque radica en el hecho de que todos los sujetos tienen alguna imagen de la *injusticia*, en la que lo injusto viene a ser la matriz de la cual irradia consecuentemente toda posible imagen de *justicia*. De hecho, la visión de lo justo se anuncia siempre a partir de la constatación, casi siempre consensual, de que hay un orden de cosas injusto que superar. Lo último es sentido y vivido de manera inmediata, y la primera es resultado de una construcción humana que requiere consenso.

En el acercamiento de Lu, se habla de tres imágenes de la justicia: como *lazo* (*bond*), como *límite* (*boundary*) y como *balanza* (*balance*). La imagen de la *justicia como lazo o nexo* remite al concepto de humanidad común o de valores morales compartidos en una misma comunidad; se trata de la imagen que subyace a la *polis* griega y, en nuestros días, a las diferentes variantes del comunitarismo, también llamado neoaristotelismo. La imagen de *justicia como límite*, en cambio, no enfatiza el aspecto de la común humanidad entre las personas, sino sus diferencias, el hecho de que son individuos autónomos y libres que potencialmente pueden afectar la vida de los otros. En este sentido, de la demarcación clara entre lo justo y lo injusto deviene el mecanismo fundamental que posibilita la convivencia en un mundo donde esta se ve amenazada de forma permanente (Lu, 1998, p. 11). Sin duda, tal visión se asocia directamente a la concepción liberal de la justicia como contrato, límite del poder, garantía de derechos, norma abstracta y formal que impide los actos injustos que atentan contra la posibilidad misma de humanidad. Por último, la *justicia como balanza* se enfoca hacia la visión de la sociedad como espacio de intereses conflictivos e incompatibles que pueden destruir el equilibrio social, la armonía que posibilita la paz. En la imagen de la balanza, la justicia aparece con un enfoque de instrumento para la resolución de conflictos y la deliberación democrática (Lu, 1998, p. 17).

A partir de la justicia de los modernos, identificamos un segundo plano de semillas de formación en torno a la justicia, relacionados con el razonamiento moral, los valores universales, los derechos humanos, el diálogo, los deberes, la democracia, el derecho, la política, el respeto a las tradiciones culturales, el fomento de la sensibilidad moral, el manejo de conflictos y los procesos de legitimación de las decisiones públicas.

Así, al finalizar este primer punto, es importante señalar que la justicia de los antiguos y la justicia de los modernos siguen presentes en sus apuestas de humanidad configurando marcos de sentido y de debate acerca de los

contenidos que iluminan todo lo que podríamos asumir como los grandes fines de la formación en sus aspectos éticos, políticos, jurídicos y económicos.

PARTE II. APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN INTEGRAL Y SUS PUNTOS DE ENCUENTRO CON LA JUSTICIA

La formación integral (FI), al igual que la justicia, ha sido un campo de reflexión en diferentes momentos de la historia del pensamiento filosófico y de las diversas ciencias. Es así como se encuentra que todas las sociedades se han ocupado de preguntarse: ¿qué es lo que el ser humano debe aprender para ser, saber, hacer, producir, vivir y convivir? ¿Cuáles son los ideales de ser humano y sociedad a los que la educación puede contribuir? ¿Cómo se pueden conservar y transmitir los conocimientos, valores y costumbres que se han conquistado desde el pasado? ¿De qué manera se necesita renovar los nuevos conocimientos acordes con la evolución de la cultura, las ciencias, los problemas sociales? Estos interrogantes, sin duda, conjugan las preocupaciones que han confluído en la emergencia de la formación como un ámbito para pensar y proponer los ideales de la educación formal, no formal e informal, que contribuyen a dar respuestas a estas grandes preguntas.

Ahora bien, la formación ha sido un concepto que aparece asociado a la educación. Es definida por el profesor colombiano Carlos Vasco (2011) como un proceso permanente de gran magnitud, transcultural, transhistórico, que se presenta en cada cultura en las continuas interacciones del ser humano, que se transmiten de generación en generación; mientras que la educación aparece como un proceso concreto de institucionalización, que se ubica de manera particular y con diversos objetos en las diferentes culturas.

La ruta histórica recorrida por el pensamiento sobre la formación se puede encontrar de la mano del profesor Carlos Rojas Osorio (2010), en su trabajo sobre la filosofía de la educación, en el que nos indica que un punto de referencia obligado para seguir los grandes aspectos que han sido asociados al quehacer de la formación, es el aportado por la escuela del pensamiento alemán, en donde formación se concibe como *Bildung*, en torno a la cual se establecieron dos grandes tendencias: la primera enfatizó en la formación individual y la segunda, en la formación social y política. Estas perspectivas de la *Bildung* alemana enfrentaron en su momento al iluminismo utilitarista y

positivista de la época, que pretendía circunscribir y ubicar a la ciencia y las técnicas como eje de la educación, buscando que las humanidades fueran la columna vertebral en la educación general (p. 150).

Después de esta breve contextualización sobre la versión del pensamiento alemán en torno a la formación, pasaré a señalar rasgos característicos de las dos tendencias enunciadas anteriormente: la formación individual y la formación social y política.

Rasgos característicos de la formación individual

Según los autores citados por Rojas Osorio (p. 39), se nos indica que los principales representantes de este campo de reflexión fueron, entre otros, Heidegger, Humboldt, Kant, Schiller y Goethe. Para Heidegger, la *Bildung* es un formar, en el sentido de imprimir a la cosa el carácter de su desarrollo, conformar un modelo. Humboldt indicará que la formación es un concepto genuinamente histórico, de conservación, que es de lo que se tratan las ciencias del espíritu. Así, indica que en la formación nos referimos a algo elevado, interior, como un modo de percibir que procede del sentimiento de toda la vida; en ello, uno se apropia de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma, en lo que se alcanza y luego no desaparece.

En el caso de Kant, pese a que no se ocupó de reflexionar sobre la educación, en un breve texto sobre la pedagogía indicó que la educación tiene tres componentes, el cuidado, la disciplina y la formación, y que una generación es la que educa a otra. Cuidar el cuerpo, acercarlo a la razón, disciplinar al hombre en las leyes y lo que es su deber es lo que le permite al hombre humanizarse. Con los cortos planteamientos de Kant, llama la atención Rojas Osorio, quien mencionara en su momento lo lamentable que resulta que los poderosos de este mundo influyeran en el tipo de educación de los seres humanos, así como que a los padres solo les preocupara la prosperidad mundana de sus hijos.

Kant soñaba con que la educación podía contribuir a la perfectibilidad humana, y por tanto, sin ella, no podría conquistarse la felicidad, el bien, el deber, el progreso y la justicia. Decía Kant, el niño debe aprender por principios, razonar sobre sus deberes y cumplirlos y como estos son ámbitos de la justicia, y ello, no es tarea fácil, solo la educación moral,

ética, en derechos y política, podrá contribuir con una formación en esta dirección, de la cual se deben ocupar los maestros. (2010, p. 139)

Para equilibrar el énfasis en la razón y en el deber dado por Kant, Schiller propone la estética como un eje de la formación cuya reflexión no depende solo de la filosofía. Este autor planteó que el arte es la solución a los problemas humanos, más que la moral y la política kantiana. El ser humano es libre como ser espiritual y moral, es decir, como partícipe del mundo inteligible; por tanto, es necesario reconocer que es cuerpo, sensibilidad, lo que lleva a Schiller a buscar un equilibrio entre las inclinaciones de la razón entre el cuerpo y el espíritu, entre lo sensible y lo inteligible. La estética acoge la sensibilidad humana; el verdadero ser humano se da en el arte y llega a la libertad mediante la belleza. Por ello, no se puede reducir al hombre a funciones intelectuales y técnicas para que sea feliz; necesita un equilibrio atemperado y esto solo se logra con una formación integral que contemple todas las dimensiones que constituyen al ser humano (Rojas Osorio, 2010, p. 144).

Con la tendencia individual de la formación del pensamiento alemán, se derivaron dos grandes orientaciones para pensar la formación: la primera, relacionada como un desarrollo de algo que está en potencia, idea más asociada a la concepción evolutiva-desarrollista de la personalidad, y la segunda, que involucra el papel de la libertad en la personalidad humana, con una apertura desde la cual cada quien tiene que fabricarse en el presente y en el futuro; experiencia de transformación que centra el peso de posibilidad en sí mismo.

Rasgos característicos de la formación social y política

Reparemos ahora en los análisis de Gadamer (2000), quien indicó que la formación es el pensamiento más grande del siglo XVII, el cual se presenta en constante ampliación y progresión; esto es lo que, según el autor, Hegel nombra como ascenso a la generalidad sin sacrificar la particularidad. De allí que el hombre necesite formarse y formación para convertirse en un ser espiritual general. Para Gadamer, Hegel fue uno de los pensadores con quien la formación alcanzó su máxima comprensión, ya que reconoce una profunda conexión entre el espíritu universal y el espíritu individual.

Plantea Gadamer que, para este autor, el individuo debe recorrer en su desarrollo pedagógico, en cuanto al contenido, las etapas formativas del espíritu

universal. Desde este pensador, la *Bildung* es el despliegue del ser humano como ser espiritual, a partir de lo cual incursiona en los principios éticos, trasciende los sentidos y el interés privado hacia el reconocimiento del otro y hacia los valores universales. En Hegel, la formación tiene un carácter teórico y práctico; es un deber que puede asegurar la conservación física y elevar la naturaleza individual al ser universal, tiene una relación dialéctica entre lo individual y lo social, lo racional, lo artístico y lo estético; aquí, la formación es esencial, una tarea que resulta un continuum interminable, en donde el hombre llega a ser lo que su devenir logra ser mediante el aprender a pensar, ya que el individuo que no tiene una auténtica formación da rodeos y pierde la posibilidad de ser asertivo, eficiente y ético.

En esta segunda tendencia de la formación, desde el pensamiento alemán se afirma que los puntos de encuentro con las ideas de la justicia avanzan desde lo psicológico, lo sociológico, la moral, lo estético, la razón y la autonomía, énfasis en la primera tendencia individual; a los fines de la ética universal, los derechos humanos, la política y la economía, en donde prima la construcción de la equidad, la igualdad, la inclusión, el desarrollo, la protección del medio ambiente y la posibilidad de extender la ciudadanía local a una ciudadanía global. Desde Hegel, se avizora el carácter histórico-político que tienen los fines de la formación integral, su complementariedad con los fines de la formación individual y sus fundamentos humanistas-comunitarios al servicio de las relaciones con los otros y lo otro.

Llegados al final de este segundo punto, detengámonos un momento para señalar que contamos ya con dos aspectos fundamentales desarrollados respecto a las ideas de la justicia y la formación integral, en lo que hemos procurado tejer relaciones posibles entre ambas. Procede ahora pasar a la promesa de aterrizar estos discursos en el contexto escolar, lo que será objeto del siguiente apartado.

PARTE III. DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN EN LA JUSTICIA ESCOLAR

Para el desarrollo de esta última parte, propongo aplicar los conceptos generales desarrollados en torno a la justicia y la formación integral, a través de su concreción en la justicia escolar, mediante su articulación en las cinco

modalidades definidas por Arias (2012), las cuales retomo brevemente para visibilizar sus atributos y requerimientos procedimentales y normativos. El objetivo es aportar en ello los contenidos de formación que pueden ser propicios, teniendo en cuenta que deben ser asumidos con un carácter integral y articulador. Dichas modalidades se definen en términos de 1) justicia como reconocimiento y trato cordial; 2) justicia distributiva; 3) justicia como protección de derechos; 4) justicia como participación y decisión democrática; 5) justicia como abordaje integral de conflictos y construcción de paz.

La justicia como reconocimiento y trato cordial

Hablar de reconocimiento involucra las formas de relacionarnos y de identificar que pertenecemos a la misma especie, integrada por personas con igual dignidad, libertad, diferencia, fragilidad y potencialidad. Reconocer significa relacionarnos aceptando que configuramos una particular subjetividad psicosocial, moral, de derecho y política. El reconocimiento configura una categoría muy potente de la justicia, frente a la cual autores como Nancy Fraser, intelectual feminista y profesora universitaria de Nueva York, y el filósofo alemán Axel Honneth han realizado importantes contribuciones. Según Fraser (1997), el reconocimiento se plantea para eliminar la discriminación, el maltrato y las diversas formas de explotación; para ella, solo es posible superar las desigualdades y la exclusión cuando se articulan políticas de distribución y reconocimiento de manera complementaria. Honneth (1977), por su parte, hará énfasis en un reconocimiento activo que se expresa en el cuidado, el respeto de derechos, la contribución a la construcción de la vida en comunidad y el desarrollo de acciones de responsabilidad por el bienestar y el desarrollo del otro, erradicando actitudes como el menosprecio y la humillación, entre otros.

En tal sentido, llevar a la escuela estos presupuestos sugiere que la justicia del reconocimiento asegura tanto el bienestar material, la provisión de todos los bienes que aseguran los procesos educativos, como un trato cordial, marcado por el respeto, el disfrute de derechos, bajo criterios de igualdad y equidad por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa, con prioridad de los niños, niñas y adolescentes. Desde esta modalidad, una escuela justa practica un reconocimiento cordial y recíproco, articula el bienestar material, la seguridad y la inclusión, y privilegia el cuidado de sí, de los otros y del entorno, proscribiendo, ante todo, cualquier forma de discriminación y humillación. Así, se trata de brindar un entorno confortable, un mundo escolar amable y un

trato justo para las y los estudiantes, los profesores, los padres de familia y el personal técnico y administrativo.

Visto de este modo, la justicia del reconocimiento y el trato cordial se proponen como contenidos de la formación para profundizar en las formas de atesorar la dignidad. Creo que faltan muchos ejemplos y didácticas para educar sobre la dignidad, el respeto, el cuidado y la solidaridad, de tal forma que se puedan bajar estos conceptos e ideales de formación a la cultura de la convivencia, para que los seres humanos descubran desde la primera infancia lo que significa ser digno y tratar con dignidad al otro.

La justicia del reconocimiento ofrece las bases para una formación que se toma en serio, en los procesos de formación, el ideal de hacer de nuestra existencia una buena vida, un buen vivir, una vida valiosa para cada uno, para nosotros y para los otros; puede que no anclada en la perfección, pero sí alejada del daño, la frivolidad, la indolencia y la corrupción.

En este primer plano, ingresa con fuerza la educación ético-moral en torno a los valores fundamentales universales, de modo particular, sobre la tolerancia como respeto activo, la construcción del juicio moral y, de manera indispensable, sobre las emociones morales, con énfasis en la compasión, la benevolencia, la alteridad y la simpatía. En el campo de los derechos, el reconocimiento se ve muy fortalecido con la educación sobre el derecho a la integridad, la intimidad, la igualdad, la no discriminación y todo el espectro de los derechos de libertad, como atributo y como responsabilidad.

La justicia como respecto de derechos

Los derechos humanos, en el contexto de la educación, se explicitan de manera tardía en la historia de la humanidad en el periodo de la Ilustración. En ese momento, se habló de la obligación de educarse, derivada de la imposición del Estado, con carácter taxativo para todos y de manera gratuita. Esto se dio con dos objetivos: el primero, de carácter político, era el de afianzar las instituciones republicanas de las nuevas generaciones, y el segundo, de carácter económico, referido a generar riqueza de la nación. Será a partir del siglo XX cuando la educación pasa de ser un bien exclusivo para el Estado a ser un bien para el individuo, para la convivencia social y política, y para la economía.

Así como en la sociedad apremia una mayor realización de los derechos humanos para una mayor justicia, también se requiere en las instituciones educativas un enfoque basado en derechos que conlleve el reconocimiento de los niños, las niñas y los adolescentes escolares como sujetos activos de derechos; la gestión escolar integral de derechos prestacionales bajo la concepción del sistema de protección integral de estos; el ejercicio de derechos en la convivencia y el gobierno escolar; y la educación integral de derechos (Arias y Vargas, 2014, p. 67). Por tanto, no puede haber una escuela justa que no aborde un enfoque integral de derechos mediante su promoción, la prevención de su vulneración, el debido proceso para su protección y los mecanismos para su restablecimiento, bajo esquemas de corresponsabilidad dentro de la comunidad educativa.

La integralidad en este campo de formación requiere como fundamento, bajo el marco de la justicia, un abordaje con igual importancia de los derechos de libertad, es decir, los civiles y políticos; de los derechos de igualdad, que son los sociales, económicos y culturales, y de los derechos de solidaridad, que son los colectivos y del medio ambiente. En el primer caso, se potencia una educación liberal; en el segundo, una educación comunitarista e intercultural; en el tercero, una educación geopolítica, republicana y de economía global solidaria.

La justicia como distribución

La justicia distributiva reza “A cada uno según sus necesidades” y se define como distribución de un bien con respecto a términos que son desiguales. Su modelo no es la relación aritmética, como en la justicia correctiva, sino la geometría, dado que se basa en una justicia con relaciones proporcionales. En el caso escolar, implica tener claras las distinciones entre igualdad y diferencia, y la forma en que se distribuyen bienes, cargas y atribuciones.

Con los aportes de la teoría liberal de la justicia del célebre filósofo político estadounidense John Rawls (1971), se identificó que la justicia es una virtud de instituciones que garantizan la libertad y protegen constitucionalmente los derechos, y en las que, mediante un pluralismo razonable y el contrato social, se comparten concepciones de vida buena y las formas de distribuir los bienes que, en el caso de la escuela, se relacionan con la educación como bien público, derecho y servicio.

En este sentido, la educación como bien público se relaciona directamente con las formas de distribución y los criterios de igualdad y equidad que en cada contexto social imperan; como derecho, con las formas de brindar protección a todos los derechos en el contexto educativo y, en particular, al derecho a la educación en sus modalidades de asequibilidad, acceso, adaptabilidad y aceptabilidad.

La justicia distributiva considera la educación como un bien, dado que permite el florecimiento de la persona, acceder a otros bienes sociales, sobre todo al empleo, a los bienes de consumo y a lo que los economistas llaman actualmente como bienes de inversión. Por tanto, este bien que es la educación debe distribuirse con equidad, lo que conlleva la función del Estado para proveerlo. El derecho a la educación es medio de acceso a otros derechos, a otros bienes, a la movilidad económica, a la cohesión social, a la vez que objeto de legítimos intereses de desarrollo por parte del Estado y la sociedad.

En tal sentido, la justicia distributiva en el contexto escolar debe velar por una distribución que no solo facilite el acceso a la educación, sino también a los bienes que dentro de ella se generan, tales como un trato justo, despliegue de libertades, garantía de derechos y calidad de formación de las potencialidades para la vida social, política, ciudadana, profesional y económica. Fines que resultan totalmente ilustrativos de una formación integral hacia una mayor justicia.

Un nivel alto de oportunidades de acceso a una educación de calidad con formación integral de todas las potencialidades del ser y al servicio de la justicia social, se traduce en expresiones sociales de civilidad, exigencias políticas y compromisos ciudadanos con la convivencia y la paz. Por esta razón, en los procesos de distribución se hace necesario pensar la justicia escolar contemplando las diferencias existentes en la igualdad de oportunidades. Aquí se deben tener en cuenta el contexto socioeconómico y cultural de la comunidad educativa, los valores asociados a la educación, las preferencias para configurar el proyecto de vida, las políticas educativas, la cultura y protección de derechos en el contexto educativo, y los factores de riesgo en el entorno social. Este conjunto de aspectos permite tejer variables sociológicas, económicas y ético-políticas para la calidad de la educación, junto con los indicadores cognitivos, pedagógicos y didácticos propios de los procesos educativos.

De este modo, la formación aportaría a la justicia social de la educación, la reflexión sobre los proyectos de desarrollo, las causas de la pobreza y las

desigualdades, las responsabilidades del capitalismo en el calentamiento global y la justicia como análisis crítico de la sociedad.

La justicia como participación y decisión democrática

Uno de los aspectos de la justicia procedimental en la escuela se relaciona con las debilidades de la democracia escolar y los modelos de construcción y aplicación de normas. Todo ello se expresa en sistemas autoritarios verticales, normas inconstitucionales con enfoques positivistas y punitivos, baja cultura de la legalidad, poca legitimidad de los sistemas de regulación y reduccionismo democrático de corte representativo.

La justicia escolar aquí se postula como una justicia basada en el diálogo, el discurso, la deliberación en torno a la toma de decisiones democráticas sobre los procesos normativos y regulatorios en la comunidad política educativa. En este sentido, las reflexiones del célebre sociólogo y filósofo alemán Jürgen Habermas (1998) aportan un gran legado para pensar una teoría normativa de la democracia, desarrollada como una política deliberativa que concentre factores de información, formación ciudadana y opinión pública, y que sea capaz de apreciar intereses universalizables y fortalecer la voluntad de entendimiento y de construcción de consensos cumpliendo las reglas de la argumentación.

Este aspecto, propuesto por el autor, permite superar la moralización del derecho y de la política y la sitúa en una autonomía individual y civil, ligada a la acción comunicativa, en la medida en que se pueda aplicar el proceso en torno a la validez de “(...) aquellas normas a las que pueden prestar su asentimiento todos los que pueden verse afectados por ellas, como participantes en discursos racionales” (Habermas, 1998, p. 172).

Este potente y complejo planteamiento exige que, en la escuela, se delimiten los intereses universalizables de la moral, que deben ser aceptados por cualquiera; mientras que en los problemas ético-políticos, el sistema de referencia es la forma de vida de la comunidad política aceptada como nuestra. Este es el caso de la comunidad educativa, la cual requiere construir un *ethos* pluralista que reconozca y respete las éticas de máximos particulares de vida buena, y la ética de mínimos universales, desarrollando las competencias comunicativas y de participación para dialogar y deliberar en torno a los asuntos comunes.

En este sentido, el reto habermasiano invita a la escuela establecer la prioridad de lo justo sobre lo bueno, que encuentra en la búsqueda de la legitimidad un camino indicado para propiciar que, en medio de la pluralidad, los ciudadanos puedan llegar al acuerdo, al consenso, a la negociación y aun al disenso mediante el diálogo sobre razones morales argumentadas. Esto introduce un cambio de mirada y un tránsito de lo que es igualmente bueno para nosotros (rawlsiano) a lo que es bueno para todos (habermasiano).

Traduciendo este planteamiento al gobierno escolar, se requiere como desafío de una formación integral el despliegue de la educación política ciudadana; una educación que conlleva el ejercicio del poder de participación ciudadana, la democracia comunicativa, la política deliberativa, el análisis en profundidad de los sistemas normativos y los procesos de legitimación del sistema de normas morales, sociales, académicas y legales.

La justicia como abordaje integral de conflictos y construcción de paz

Este tipo de justicia en la escuela aborda integralmente la trilogía conflicto-violencia-paz, mediante las modalidades de la justicia en equidad alternativa, la justicia retributiva, la justicia anamnética o de la memoria, y la justicia reparativa y restaurativa.

Respecto al conflicto, la justicia en equidad alternativa busca potenciar el reconocimiento de las diferencias que generan diversos intereses, puntos de vista, disputas, para abordarlos desde el arreglo directo (cara a cara y a las buenas), la mediación, la justicia comunitaria y la conciliación. Se trata de no caer en las respuestas violentas y de potenciar los sentidos culturales existentes para resolver las controversias, de tal forma que, solo si es necesario, se pase a otras instancias escolares para buscar alternativas de solución o a las vías del derecho.

La violencia escolar involucra cuatro aspectos relacionados con las formas en que se intersectan en el contexto escolar: la violencia familiar, la violencia generada dentro de la escuela, la violencia social del entorno y el impacto en la escuela de la violencia del conflicto armado. La justicia escolar responde a ellas mediante la educación para la paz, la protección de la vida y la seguridad de los integrantes de la comunidad educativa, la reducción de daños, el restablecimiento de derechos, la construcción de memoria, la verdad, la atención

reparativa de las víctimas de la violencia cotidiana y del conflicto armado; además, a través del establecimiento de sanciones pedagógicas, restaurativas y las penas que son propias del sistema judicial y/o penal, según sea el caso.

La paz escolar involucra la promoción de una convivencia pluralista, justa, solidaria y ciudadana. Requiere también que se fortalezcan, en el sentido que propone el sociólogo noruego Johan Galtung (1969), la paz estructural, la paz cultural y la paz directa. La paz directa va de la mano de la justicia distributiva y de derechos; la paz cultural se articula con la justicia del reconocimiento y la justicia anamnética o de la memoria; la paz directa conlleva la justicia alternativa de la mediación y la conciliación y la justicia restaurativa y reparativa.

La justicia restitutiva, como una de las expresiones del principio retributivo, busca reparar daños, perjuicios, suavizar entuertos, desagraviar ofensas, restablecer las relaciones; esta es la esencia del derecho original: lograr la seguridad, el orden y la paz social. De allí que la justicia escolar necesite formar en torno a los caminos de la restitución, la restauración y la reparación. Si no aprendemos a distinguir entre daño, sufrimientos, vulneración de derechos, víctimas, victimarios, perdón y reconciliación, difícilmente tendremos una sociedad pacífica que pueda privilegiar la justicia social sobre la justicia penal y la justicia transicional.

Este tipo de justicia alternativa y de justicia de paz reta a la FI a profundizar en la educación para la tolerancia como respeto activo, la honestidad, el diálogo ético y político para construir acuerdos, negociaciones, el manejo de la agresión, las habilidades de escucha, el diálogo para el afrontamiento de conflictos, las alertas tempranas sobre la escalada de la violencia, el estudio de los derechos de justicia, de paz y el DIH. Además, requiere involucrar las pedagogías del cuidado, la memoria, la compasión, los conflictos, la resiliencia, el perdón, la reconciliación y el trabajo solidario y asociativo.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Haber reflexionado sobre los puntos expuestos anteriormente, me ha permitido ratificar lo que diversos autores han postulado acerca de la justicia como núcleo de la moral, la ética, el derecho, la política y la economía. La justicia también se ha propuesto aquí como parámetro para analizar la sociedad y, por

ende, para repensar los ideales de humanidad en cada época y contexto. Estos aspectos iluminan los fines de la formación y los objetivos de la educación en su versión institucionalizada en el nivel de las políticas educativas y proyectos educativos institucionales. En tal sentido, la justicia interpela los fines últimos de la formación y la formación integral adquiere su sentido humano y social, en función de la justicia en sus derroteros de dignidad, libertad, igualdad, buen vivir, democracia y paz.

Desde el punto de vista de la formación, hemos intentado también argumentar que el saber de la justicia articula teoría, normatividad y procedimientos estratégicos en sus diferentes modalidades; por tanto, se trata de un saber práctico que integra valores, razones, emociones, derechos y argumentos que la hacen posible, tal como se ilustró y se propuso en torno a la justicia escolar.

Derivado de este ejercicio, se suscita un nuevo renglón para pensar la justicia en su versión educativa, en lo que algunos han dado en llamar la *justicia cognitiva*, cuyo campo de análisis interpela las tendencias homogenizantes del pensamiento. Desde este tipo de justicia, vale la pena preguntarse: ¿qué tan interesadas están las políticas actuales de la educación en una formación humanista fundamentada en la justicia, si pareciera que las tendencias neoliberales nos dicen lo contrario?

Resulta paradójico recordar que mientras para Kant la *Bildung* alemana buscaba enfrentar el iluminismo positivista y tecnicista de la época, en el tiempo transcurrido, la formación enfrenta un reto mayor: el de interpelar las exigencias del neoliberalismo utilitarista y la globalización de la economía, frente a una educación controlada bajo estos intereses.

Bajo estos argumentos, volver la mirada sobre lo que podemos entender por formación, en tiempos en donde la educación reglada ha debilitado sus compromisos sociales y políticos, abre un abanico de esperanza para reconstruir los ideales de hombre y sociedad para el siglo XXI. Una formación que equilibre los ideales del humanismo individual y el humanismo social, en donde la autonomía, la alteridad y la solidaridad se articulen hacia una corresponsabilidad en torno al proyecto de humanidad, ciencia, tecnología y comunicación.

Cierro entonces esta reflexión agradeciendo la atención prestada al presente ejercicio analítico, con la esperanza de seguir creyendo, como lo hicieron los

griegos, la *Bildung* alemana y todos los pensadores de la educación de todos los tiempos, que nos queda la formación integral como un camino autónomo para seguir pensando los derroteros de la humanidad hacia una mayor justicia.

REFERENCIAS

- Arias, R. L. (2012). *Justicia, derechos y normatividad en la convivencia escolar*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Externado de Colombia, Facultad de Derecho, Bogotá, Colombia.
- Arias, R. L. y Vargas, J. A., FSC. (2014). Lecciones aprendidas en la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL) en torno al Enfoque de derechos en el contexto educativo. En C. X. Herrera (ed.), *Infancia y derechos: hallazgos desde la perspectiva de la convivencia escolar* (pp. 51-69). Bogotá: Kimpres.
- Aristóteles. (1994). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- De Aquino, T. (1988). *Summa Teológica*. Salamanca: BAC.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Gadamer, H.-G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167-191.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Kant, I. (1989). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Lu, C. (1998). Images of justice. Justice as a bond, a boundary and a balance. *The Journal of Political Philosophy*, 6 (1), 1-26.
- Platón. (1964). *La República. Libro Primero*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rojas Osorio, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vasco, C. E. (2011). Formación y educación, pedagogía y currículo. En *Colección de la pedagogía colombiana* (Tomo I: Educación, pedagogía, currículo). Bogotá: Redilpe.

Capítulo 2

LA FORMACIÓN INTEGRAL, CONSTRUCTORA DE RELACIONES HUMANAS

Bibiana Pérez¹
Mónica Montaña²
Carolina González³
Juan Carlos Torres⁴

INTRODUCCIÓN

El presente artículo, es el resultado de un ejercicio de investigación realizado por los maestrantes Bibiana Pérez, Mónica Montaña, Carolina González y Juan Carlos Torres, en la orientación y acompañamiento del profesor Luis Evelio Castillo. Se toma como referente el tema de acoso escolar, que se inscribe en la línea investigación sobre cultura, fe y formación en valores el cual a su vez se inserta en el macro proyecto de investigación de la cohorte 2013 con el tema sobre formación integral. En esta medida, el artículo gira en torno a uno de los

¹ Bibiana Alexandra Pérez Martínez. Licenciada en Educación Básica, con énfasis en Ciencias Religiosas de la Universidad Minuto de Dios. Magister en docencia de la Universidad de La Salle. Docente de educación religiosa y coordinadora de Pastoral en el Colegio el Carmelo. bibianaperezmartinez@yahoo.es

² María Mónica Montaña López. Psicóloga Universidad Javeriana. Especialista en prevención del uso indebido de drogas Universidad de Buenos Aires. Magister en docencia de la Universidad de La Salle. Psicóloga-Orientadora Universidad de la Salle. mmm11@hotmail.com

³ Francy Carolina González Sánchez. Licenciada en educación preescolar de la Universidad San Buenaventura. Magister en docencia de la Universidad de La Salle. Docente IED San Carlos. profekarito@hotmail.com

⁴ Juan Carlos Torres Soto, M.S.A. Presbítero adscrito a la Sociedad de Misioneros de los Santos Apóstoles. Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Magister en docencia de la Universidad de La Salle. Instructor del Sena en el Centro de Servicios Financieros, en el área de ética, comunicación y manejo de conflictos. juanc973@hotmail.com

hallazgos presentes en la investigación que se viene realizando con miras a identificar ¿Cuál es la repercusión del acoso escolar en la formación integral de los estudiantes del programa de lenguas, inglés y francés de la Universidad de la Salle?

El presente artículo, resalta como tesis central que la formación integral del estudiante contribuye a la prevención del acoso escolar en la Universidad. Respondiendo al objetivo de identificar la repercusión del acoso escolar en la formación integral en los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas, Inglés y Francés, formulado dentro de la investigación que se viene desarrollando. Por tal motivo, el presente artículo está presentado en tres momentos que buscan mostrar cómo se ha dado dicho proceso. Un primer momento que resalta la concepción que tienen los estudiantes de la universidad sobre formación integral; seguido a un espacio en el cual se presenta el acoso escolar como un problema real en los escenarios universitarios, para finalmente resaltar cómo la formación integral favorece relaciones humanas más fraternas entre los estudiantes.

I. FORMACIÓN INTEGRAL

Este primer apartado busca hacer eco de las respuestas de los estudiantes entrevistados en el marco de la investigación sobre la pregunta ¿Qué es formación integral?; sumado a un breve apartado teórico sobre el término formación integral. Que como lo dice Orozco citando a Fichte, Jerome “es aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico” Orozco, (1999 p 27) Con relación a las voces de los estudiantes; muchos de ellos la identificaron como una asignatura, como una propuesta social, como un ambiente artístico y deportivo fuera del aula. Dentro de esto es inquietante que se comprenda la formación integral como una asignatura; esto si se tiene presente que la forma como se presenta la formación en la Universidad de la Salle comprende que esta va muchos más allá de un ejercicio netamente epistemológico-conceptual. Y por el contrario, se expresa que este “debe ir más allá de un contenido temático, implica la generación de ambientes participativos, donde se debata, se pueda disentir, se favorezca la intersubjetividad de manera que la universidad sea un campo social donde se vive y se construye cultura”. (Ramos, 2011, p. 143).

Tal percepción va en línea con la propuesta de Orozco, filósofo y profesor preocupado por profundizar el tema de formación integral en el ámbito universitario quien indica que la formación integral es “aquella que permite crecer desde dentro en y para la libertad de la persona. Comprende el desarrollo de la dimensión intelectual, de la conciencia moral, del sentido estético y del pensamiento crítico”. (Orozco, 1999. p. 3). En este sentido, la inquietud señalada anteriormente apunta a que no se puede ver la formación integral como un mero espacio de clase (como línea intelectual) sino que por el contrario, debe abarcar el ejercicio ético y moral, el sentido reflexivo, hermenéutico y crítico de la realidad; sumado el espacio estético como el desarrollo de la sensibilidad.

De esta manera se puede resaltar que la formación más que una reflexión teórica es un ejercicio práctico. En este orden se entiende al hombre como un factor de posibilidad en constante “re-creación”; lo que hace al hombre un ser en constante búsqueda, primeramente de sí mismo pero también del mundo que le rodea. Visto así el ser humano, se puede hablar de desarrollo, entendiendo el término como lo presenta Campos (1999) quien señala que:

El desarrollo consiste en la realización de lo virtual, es el trayecto del ser humano como naturaleza humana para que cada quien llegue a ser lo que es, creando y recreando sin cesar su condición de humanidad. Es este el espíritu del sentido originario del término “desarrollo”, que viene de rota, “rueda”, “rollo” y que en latín tardío aparece como “hacer rodar”, como “la acción de extender algo enrollado”. (p. 8).

Con lo dicho se resalta que el ser humano, no es un ser fijo sino dinámico, abocado a su realidad pero también a su entorno y por tanto necesitado de formación. Ahora bien, en este orden de ideas no se puede pensar la formación de una manera diferente a como la presenta Gadamer al señalar que *Buildung*-formación es “el proceso por el que se adquiere la cultura, como el modo específico humano de “dar forma” a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1984, p. 39). He allí el sentido propio y contemporáneo de la Universidad, en la llamada a “dar forma” y a hacerlo de tal manera que cada uno de sus alumnos comprenda que no son solamente personas para sí mismos como señala Campos (1999) citando a Kant al decir que “el hombre ha tenido que producir todo por sí mismo” (p. 6) sino que también le incluye en un entramado cultural que le permite configurar dicha cultura, reconociendo

que “al actuar, el ser humano crea, construye mundos que no son otra cosa que la naturaleza transformada para la vida” (Campo, 1999, p. 6).

En esta línea, lo que se busca con un ejercicio formativo es sacar la “esencia” del hombre en sí mismo, tal vez en el buen sentido aristotélico del término, para que fluya aquello que ya se encuentra en él. Sumado a esto, se entrelaza el término “integral” que en su carácter de definición se entiende como “lo armónico”. La formación integral se vería entonces como sacar de forma armónica aquello que el individuo tiene en sí mismo para hacerlo en cada momento un ser humano completo y más “natural”. Tal vez, valga indicar el ejemplo que al respecto regala el sacerdote jesuita Gerardo Remolina, S.J quien a propósito de la formación integral pone como ejemplo el trabajo del escultor que “no pone nada a la obra” sino que por el contrario permite que con cada talla aflore la pieza que como diría Miguel Ángel se encuentra apresada en la piedra.

En síntesis, la formación integral es un ejercicio vivencial intersubjetivo donde cada vez más el sujeto se hace cargo de sí mismo. Esto, tal como se ha señalado involucra una dinámica armónica y relacional, con los otros, consigomismo y con el contexto que le rodea. Esto es válido al momento de presentar la formación como una realidad dinámica de construcción, que necesita ser orientada y vinculada dentro de escenarios de crecimiento personal, que se posibilitan dentro de campos de participación y acompañamiento.

2. SOCIALIZACIÓN, UNA TAREA DE LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD

Tal como se ha resaltado, la formación integral al incluir un ejercicio vivencial intersubjetivo esta propensa a escenarios de socialización los cuales, tal como señala Orozco (1999), son una tarea importante que debe propiciar la universidad; esto porque favorece en el estudiante su capacidad de interactuar en forma autónoma y en función de un compromiso social transformador. En esta medida la universidad “a través de sus funciones de docencia, investigación y proyección hacia la sociedad involucra al estudiante en vivencias intelectuales, estéticas y morales que le permiten sentirse implicado y afectivamente comprometido en prácticas específicas y valores determinados” (Orozco, 1999, p. 29).

Esto es coherente con la forma como se ha abordado la formación integral desde un ejercicio que permite “crecer desde dentro en y para la libertad de la persona” (Orozco, 1999, p.3). El papel de la universidad, estaría unido por ende, no solo a un espacio académico como se ha señalado sino también a la forma como los estudiantes interactúan constantemente con sus pares, sus docentes y toda la comunidad educativa; algo que se podría señalar como vida universitaria.

En coherencia con lo dicho, vale tomar algo de las voces de los estudiantes, lo cual permitiría indicar que la vida universitaria está mucho más allá de los espacios académicos y de aula; así lo señalan al decir que existe interacción en la universidad, en la clase, en las redes y en espacios sociales como fiestas, paseos y eventos diversos. Ahora bien, estos espacios que hacen parte de la vida universitaria, se dan de manera espontánea pero también en la forma como la universidad permite que dichas relaciones fluyan en tal naturalidad, empero el papel de los docentes y la comunidad universitaria juega un papel valioso en dicha construcción porque desde sus metodologías y estrategias, propician que dichas relaciones sean cada vez más fraternas. Sin embargo, al indagar en la vida universitaria, según lo expresado por los estudiantes, se encuentran también que estas relaciones se ven alteradas por situaciones excluyentes o de no aceptación de la diferencia.

3. EL ACOSO ESCOLAR COMO REPERCUSIÓN EN LA FORMACIÓN INTEGRAL

Según lo expuesto hasta ahora, en la universidad existen relaciones fraternas que son valiosas para el crecimiento integral de los estudiantes; empero también se dan espacios y expresiones que hacen que estas relaciones se fragmenten. Este tipo de expresiones, pueden estar catalogadas por aquello que hoy en día se conoce como acoso escolar. Término derivado del vocablo anglosajón *Bullying* que etimológicamente se deriva de ““bully” que significa “abusón o matón” y “ing” como referente de acción”. (Recuperado 1). Este, es un término acuñado por el Doctor y Profesor noruego Dan Olweus en 1973 para definir el comportamiento de aquel que “maltrata sistemáticamente a otro mediante abuso de fuerza, de autoridad o de superioridad social o intelectual” (Recuperado 1).

Para Olweus, existen dos tipos de acoso, el directo que refiere a las agresiones físicas y el indirecto que se da con base a la desmeritación, el rumor y el “chisme” desacreditador. Olweus (1978). Además de esto, vale señalar que “el carácter repetitivo, sistemático y la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es más débil son las principales características del acoso” Olweus, (1998, p.1).

El acoso escolar en este sentido, consta de varios actores a saber: la víctima, el agresor y los espectadores. Es un acoso que se da entre pares y por lo general se presenta en grupos ya estructurados. Además de esto, es significativo señalar que las consecuencias más comunes del acoso escolar, se observan en comportamientos de ansiedad, depresión, baja autoestima, problemas de interrelación que pueden llevar en casos hasta el suicidio en aquellos que lo padecen. Al respecto, son diversos los autores que han mostrado que el acoso afecta a todos los actores, tanto al agredido, al agresor y a los espectadores; y que en todos se producen secuelas psicológicas que afectan su desarrollo y su vivencia en sociedad. Kaltiala, (2000).

Este panorama poco alentador, nos deja ante la inquietud de qué hacer para aportar a que tales casos no se presenten, a que existan mejores niveles de relación en los alumnos y a ver en los vínculos entre compañeros una realidad más fraterna y menos agresiva. Los avances de investigación que se han dado sobre la temática llevan a determinar, quizá como lo ha presentado el sociólogo y economista noruego Johan Galtung que los fenómenos de violencia y agresión tienen como base problemas de orden social, político, cultural y estructural que necesitan ser atendidos; y que la violencia y sus manifestaciones son solo “la punta del iceberg” que necesita ante todo un cuidado de fondo.

En el ambiente universitario, estas relaciones como manifestaciones de acoso escolar, están presentes; más se evidencian de manera más “sutil”, por ejemplo en la discriminación por género, por estrato social o abuso de poder y/o sobre todo por resultados académicos. Esto según la voz de los estudiantes se refleja en la forma como ellos se expresan entre sí con relación al desarrollo académico; catalogándose entre alumnos “buenos” y “malos”. Tal forma de diferenciación se da según lo expresado por ellos cuando en los grupos se presentan personas a las cuales se les facilitan o dificultan ciertos aspectos académicos, que son marcados por los compañeros. Llegando a generar escenarios de exclusión hacia aquellos que no tienen las mismas capacidades académicas que los otros.

En consecuencia, es de anotar que la formación integral de los implicados tanto para el que excluye como para el excluido se está viendo alterada, impidiendo así un desarrollo armónico de sí mismo y del otro, teniendo en cuenta que ese proceso de socialización es el que se ve afectado por los factores ya mencionados.

Cabe decir que en varios de los relatos los entrevistados señalan experiencias similares a la antes mencionada; estos imaginarios que se construyen en las relaciones que se entretienen en la vida cotidiana impiden a muchos de ellos desplegar sus potencialidades validándolo como un factor difícil de superar; hecho que no solo se ve en lo académico sino en espacios de relación algunos por género, por ser homosexual o por la posición social.

Sin embargo existen personas dentro de estos grupos que por sentirse vulnerables a este tipo de manifestaciones de violencia, buscan una solución; aunque son pocos pueden generar mejores ambientes, ya que rompen con las dinámicas establecidas por el general del grupo y desde su compromiso e identidad personal contribuyen a mejorar las relaciones fraternas; dentro de los resultados de la investigación este tipo de iniciativas presentadas en este caso ocurre con menos frecuencia.

De todo esto se desprende que en los ambientes universitarios la manifestación del acoso escolar está más en el campo de la exclusión, producto de juicios de categorización con relación a ellos mismos excluyendo o autoexcluyéndose.

4. ACOMPAÑAR, UN ESTILO EN LA FORMACIÓN INTEGRAL

Ahora bien a nuestro juicio el mismo estudio deja entrever como los estudiantes perciben las diferentes acciones que la universidad ofrece para su formación integral, sin embargo cuestiona a los maestrantes la escasa participación que ellos mismos evidencian tanto en las actividades del aula como fuera de ella, la cual tiene su origen según los mismos relatos en la falta de confianza y valoración de sus capacidades provocadas por las situaciones excluyentes que se viven; aun así el mismo estudio permitió evidenciar experiencias en el ámbito universitario que coinciden con la propuesta de formación integral y en el estilo de acompañamiento de la misma, una estrategia preventiva, de gran impacto para la generación de ambientes más solidarios y fraternos.

Para comprender porque la formación integral puede ser una prevención del acoso escolar, empecemos por definir que entendemos por prevención; etimológicamente viene del latín “*praeventious*” que significa “*prae*” antes y “*eventious*” evento y se define como la disposición que se hace de forma anticipada para minimizar un riesgo; con el fin de lograr que un perjuicio eventual no se concrete.

En este sentido, el acompañamiento, favorece ambientes para que el sujeto pueda desarrollar sus potencialidades integralmente. En referencia al acompañamiento en la tradición Lasallista tiene sus inicios desde el fundador San Juan Bautista de La Salle, quien en las guías de las escuelas cristianas resalta para el educador dos componentes esenciales: Conocimiento personalizado el cual se basa en “conocer a todos sus alumnos” distintamente, pues no hay ninguna acción educativa que no se base en el conocimiento personalizado; el segundo es el discernimiento de Espíritu, el cual exige un esfuerzo de conocimiento interior, de empatía y de dialogo franco y sincero; ya en las guías de las escuelas el fundador hablaba de la relación de los alumnos entre si teniendo presente las dificultades de convivencia donde se marcaba las condiciones de desigualdad, pedía a los maestros enseñar a los niños a amarse recíprocamente y concretamente que los alumnos aprendieran a relacionarse, colaborar, servir y compartir; es decir los preparaba para la vida.

Miremos ahora como en la actualidad el término acompañamiento es el que identifica el estilo lasallista, donde la comunicación e interacción, se expresa, de manera especial, es decir en la relación de acompañamiento fraterno entre educadores y educandos y entre todos los integrantes de la comunidad educativa. En primera instancia la relación pedagógica del aula: de ahí la importancia de las relaciones pedagógicas donde el encuentro entre profesor y estudiante vaya más allá de lo disciplinar y la confianza que se genere permita el crecimiento en todas sus dimensiones; una segunda instancia es el papel de acompañamiento de todos los demás actores involucrados en la vida universitaria, incluyendo la relación entre ellos mismos que implica un ejercicio de corresponsabilidad así mismo, por otro lado, los estudiantes de cursos superiores quienes en la universidad actúan como hermanos mayores, como lo indica la tradición lasallista; estos dos aspectos tienen un fuerte valor protector de cualquier tipo de exclusión, ya que la cercanía entre ellos, el mutuo conocimiento rompe los imaginarios que provocan los maltratos; como tercera instancia, aunque todas deben darse de manera simultánea participan todos los miembros de la comunidad que ejercen una función de servicio y apoyo, administrativos,

personal de promoción y desarrollo humano, directivos, quienes se unen de manera significativa a la misión de acompañar.

5. CARACTERÍSTICAS DEL ACOMPAÑAMIENTO EN LA FORMACIÓN INTEGRAL

A continuación resaltamos algunas de las características de acompañamiento que han sido señaladas por la vicerrectoría de promoción y desarrollo humano de la universidad son ellas: 1) Es un ejercicio voluntario, no acompaña el que no quiere; 2) promover la autonomía del acompañado, no hay que despojarlos de su agencia como sujetos responsables de su proceso formativo y de asumir los retos de su experiencia universitaria; 3) la empatía, las personas aceptan ser acompañadas cuando identifican la ventaja de estar con alguien que ya allá recorrido un camino singular; 4) acompañar es caminar al lado, es tener un oído atento a sus relatos y la mirada puesta más en el camino por recorrer; 5) es construir una experiencia compartida mutuamente; 6) en clave lasallista acompañar implica ser vigilante, no de la persona que acompaña sino de nuestras propias actitudes, estas son las que inciden de forma especial en sus vidas.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión podemos decir que un contexto como en el que hoy se encuentra Colombia donde el tema de la paz, la reconciliación y post conflicto nos involucra a todos, debemos sentirnos corresponsables de movilizarnos en la promoción social, vemos como el ambiente universitario no es ajeno a esas secuelas que quedan de la violencia y que se vivencian en el ámbito educativo; se observa como la exclusión es una de las manifestaciones más frecuentes de acoso en la vida universitaria. Es necesario tener presente en esta búsqueda de soluciones, que todas estas manifestaciones tienen un componente político, económico, social y estructural; de ahí que toma importancia la propuesta de formación integral lasallista para promover relaciones basadas en la aceptación de la diferencia, lo cual previene la emergencia de acciones intimidatorias en los ambientes educativos, desde la construcción de sí mismo con el otro.

De la misma manera una de las tareas más importantes de la universidad es facilitar la socialización de los estudiantes donde se puedan potenciar sus

capacidades además de su preocupación por las realidades sociales en las que se encuentra inmerso. Igualmente la promoción de ambientes que favorezcan un clima de convivencia, relaciones más fraternas, el aprender y estar con el otro se vuelve una experiencia gratificante, y al conocer al otro se establecen lazos de confianza rompiendo los esquemas de maltrato o agresión.

Así pues en el ejercicio pedagógico, el maestro tiene la oportunidad de fomentar las buenas relaciones entre pares, generar confianza con sus estudiantes; teniendo presente que en su quehacer puede promover otras formas de superación que permitan la construcción de conocimiento mutuo y unas relaciones más humanizantes y menos excluyentes.

Finalmente es de notar que la actitud de quienes acompañan expresada en la cinco características, puede ser una clave válida no solo en el entorno lasallista sino en los diferentes ambientes educativos; para ello se necesita una continua revisión de sí mismo y la capacidad de entrar en contacto con el otro, la acogida a la diferencia y el asimilar en su propia realidad la diferencia como experiencia favorable a la prevención de las manifestaciones de acoso escolar en el aula lo expresado anteriormente, nos lleva a evocar la pedagogía del cuidado ya que un principio muy lasallista es el de “mover el corazón, lo cual es articular no solo la inteligencia con el afecto, sino el compromiso y todo el campo de la interioridad y del espíritu de las personas”.

REFERENCIAS

- Castillo L.E. (2010). *El Acoso escolar: Del origen, las causas y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores*. En: Rev. Magis. No. 8. Edición especial. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Olweus, D. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Orozco, L. (1999). *La Formación Integral: mito o realidad*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Salle, U. d. (2008). *Enfoque Formativo Lasallista*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Capítulo 3

EDUCAR PARA EL RECONOCIMIENTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA SOLIDARIOS: DOS CLAVES PARA FORMAR INTEGRALMENTE EN TIEMPOS DE PAZ

Olga Esperanza Cantor Galindo¹
Gina Viviana Lara Sánchez²
Martha Liliana Linares Alvarado³
Natalia Irene Otálora Tolosa⁴

En Colombia, cobra vital importancia pensar el papel que puede desempeñar una educación para la paz, comprometida tanto con la construcción de conocimientos, actitudes y capacidades ciudadanas para abordar democráticamente los conflictos y prevenir la violencia, como para consolidar la escuela como un ámbito de la formación integral y un territorio de paz, solidario con las

¹ Licenciada en Educación Básica Primaria con énfasis en tecnología e informática de la Universidad Antonio Nariño. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es maestra de primaria en la IED Ciudad Bolívar Argentina. Correo electrónico: olguitacantor1@hotmail.com

² Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital. Especialista En Pedagogía de la Comunicación y los Medios Interactivos. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es maestra de primaria en la IED Ciudad Bolívar Argentina. Correo electrónico: laravivi@hotmail.com

³ Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es maestra de primaria en la IED Fernando Mazuera Villegas. Correo electrónico: marthaneofita@hotmail.com

⁴ Licenciada Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades de la Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es maestra de preescolar en la IED Escuela Nacional de Comercio. Correo electrónico: nathis08@hotmail.com

huellas del dolor y del sufrimiento que ha dejado el conflicto armado en un gran número de las comunidades educativas del país.

Alrededor de esta expectativa, se articularon los intereses de conocimiento de cuatro maestras vinculadas en calidad de docentes a la Secretaría de Educación del Distrito Capital, quienes adelantaron, entre los años 2013 y 2015, una investigación sobre las *Relaciones entre la educación para la paz y la formación integral*, inscrita en el macroproyecto “Formación integral” de la línea de investigación Cultura, Fe y Formación en Valores de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, bajo la tutoría de la doctora Rosa Ludy Arias.

Dicho proceso se realizó con la participación de veinte educadores integrantes de la estrategia distrital “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz”, el cual posibilitó, mediante un estudio de caso, identificar e interpretar algunas ideas, conceptos y prácticas sobre las relaciones entre la educación para la paz (EPP) y la formación integral (FI). En tal sentido, los hallazgos derivados permitieron construir conocimiento en torno a los fines de una formación integral comprometida con una paz estructural, cultural y directa, y entender que los maestros que laboran en zonas afectadas por la violencia tienen un amplio panorama sobre las posibilidades de la escuela al desarrollar una educación para la paz, que sea capaz de dimensionarse como uno de los grandes retos de la formación integral. Lo anterior, en tiempos en que la institución educativa está llamada a contribuir a la sociedad desde este campo y así desarrollar las tareas que se le asignan, derivadas de las negociaciones del proceso de paz que actualmente se adelanta entre la insurgencia y el gobierno colombiano.

Como parte de los hallazgos del trabajo adelantado, se destaca que un punto de encuentro entre la FI y la EPP se da a través de la dimensión sociocultural, tanto porque constituye un eje de formación de las dimensiones del ser, como porque es uno de los ámbitos inherentes en la construcción de la paz. En el mismo sentido, se identificó que dos grandes campos en donde se concreta la realización de este proceso de articulación son el reconocimiento y la construcción de proyectos de vida solidarios.

A partir de ello, este capítulo propone acercarse a estos aspectos a través del desarrollo de tres puntos de discusión: el primero realiza una aproximación conceptual a los vínculos entre la formación integral (FI) y la educación para la paz (EPP); el segundo presenta algunas reflexiones referidas al reconocimiento

como un campo de la educación para la paz; por último, se destaca el papel de la construcción de un proyecto de vida solidario como andamiaje para la convivencia pacífica.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS VÍNCULOS ENTRE LA FORMACIÓN INTEGRAL (FI) Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ (EPP)

La *formación integral* se ha privilegiado en la cultura occidental desde la concepción antropológica de la persona humana, indicando que es el proceso mediante el cual se potencian todas sus dimensiones. Así, la palabra *formar*, que en latín *formare* significa “dar forma a algo”, indica criar, adiestrar, educar, adquirir más o menos desarrollo, habilidades, aptitudes, en los planos físico, moral y social. La palabra *formación* significa “acción y efecto de formar o formarse” (Picardo, 2009, p. 92).

En el mismo sentido, la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi) (2003) señala el dinamismo de la formación integral, entendida como

(...) el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano en torno a lo ético-moral, lo cognitivo, lo afectivo, lo comunicativo, lo económico, lo socio-cultural y lo político, a fin de lograr su realización plena en la sociedad. (p. 13)

Esta definición involucra, además, una mención tanto al desarrollo del ser individual en su vocación personal y vocacional, como del ser social, situado en un contexto determinado, comprometido con el mejoramiento de la calidad de vida de su entorno. Al respecto, Acodesi insiste en que la formación integral se hace realidad en las prácticas cotidianas de una institución cuando permea los principios desde los cuales se planean y ejecutan todas las acciones educativas.

En tal sentido, al indagar sobre la FI, se encontró que los educadores entrevistados en el transcurso de la investigación establecen conceptos relacionados con las dimensiones del desarrollo y, además, privilegian su carácter social y cultural en relación con el logro de la paz, tal y como se puede apreciar en el siguiente comentario:

— (...) como educadores tenemos que partir de reconocer al ser humano con todas sus dimensiones; entonces, cuando uno habla de integralidad, primero se debe reconocer al ser humano con toda la riqueza que tiene. Lo social para mí es fundamental, ya que el ser tiene que relacionarse. Si algo nos puede humanizar es esa capacidad de relación con el otro y entiendo, incluso desde lo personal, que el no desarrollar esa capacidad puede opacar las otras, conducir a la violencia, porque en lo social tengo que tener la capacidad de reconocer al otro, de reconocermé, de entablar relaciones en el contexto cultural, y esas relaciones se dan también entre esas dimensiones de lo que se concibe como lo integral en el ser humano, que es a lo que apunta la formación integral. (Entrevista 3, realizada a Miguel Ángel Solano León, director local de educación en la localidad Rafael Uribe)

Desde esta perspectiva, se entiende que la dimensión sociocultural implica el acto de conocerse a sí mismo y conocer el mundo y su ecología, para poder vivir y relacionarse en armonía con nuestro planeta Tierra, en su unicidad y diversidad, y poder construir una sociedad de paz y hermandad (Paymal, 2010, p. 25).

En el plano de las ideas sobre la formación integral y el lugar de la dimensión sociocultural, se destacan algunos de los ideales teórico-filosóficos que consideran que la formación integral va más allá del mero cultivo de las capacidades previas del ser humano o de eliminar la ignorancia, ya que, como afirman Campo y Restrepo (2000, p. 17),

(...) su intención es elucidar las condiciones humanas de cada ser y de todos, como humanidad, posibilitando la continua creación de mundos con sentido, siempre en relación con los otros, donde la justicia es el ámbito privilegiado, y la formación se despliega en acciones solidarias que contribuyen al desarrollo de los demás.

Bajo esta premisa, la formación integral se compromete con la paz mediante el desarrollo de actitudes y aptitudes necesarias para vivir y convivir social y armoniosamente en una determinada cultura. Al respecto, Rojas (2010) observa que

(...) es importante el desarrollo de la dimensión social en torno al compromiso con los cambios y transformaciones que conducen a una sociedad libre y fraterna, esto conlleva a educar en un grupo de actitu-

des y aptitudes necesarias para convivir: esto genera el sentimiento de la propia dignidad como persona humana, la autoestima, el amor por la libertad, la pasión por la justicia, el respeto por el otro ser humano y la admiración por los nobles ideales. (p. 353)

Después de identificar el sentido y la articulación que se le asignan al desarrollo de la dimensión sociocultural como elemento central de la FI para una convivencia armoniosa, justa y pacífica, se procede a dilucidar los vínculos que se pueden establecer con la educación para la paz, partiendo de la clarificación del concepto de paz.

Dicho concepto involucra la necesidad de ser comprendido en relación con los términos de conflicto y violencia. En este orden de ideas, autores como Fisas (1998) y Galtung (1969) afirman que tanto la violencia como la paz se pueden aprender y desaprender. Esto se ha logrado al entender la dinámica de los conflictos, la escalada de las diversas violencias y las formas de prevenir, afrontar y superar las consecuencias humanitarias que este proceso deja en las personas y en la sociedad, dentro de lo cual la escuela se muestra como un espacio de esperanza para construir nuevas maneras de ser y de estar en el mundo. En palabras de Fisas, se puede entender el conflicto como

(...) la consecuencia de una mala percepción, una mala comunicación, de procesos inconscientes, resultado de una frustración, de la patología de los dirigentes, de una mala técnica de negociación, etc. La visión positiva del conflicto diferencia, pues, entre el conflicto mismo, inherente a las relaciones humanas y las vías adoptadas para su solución. (1990, p. 47)

De otra parte, para reflexionar sobre el término de *violencia*, Galtung (1969) distingue tres tipos: la *violencia estructural*, relacionada con la desigualdad, la exclusión, la inequidad en el acceso a oportunidades y la mejor calidad de vida; la *violencia cultural*, relacionada con procesos de interacción en donde prima el desprecio, la discriminación, las formas simbólicas de maltrato y de humillación, y finalmente, la *violencia directa*, que es la que se ejerce afectando la integridad física y emocional de las personas, ocasionando diversos daños y sufrimientos y, en muchos casos, hasta la muerte (p. 167).

De lo anterior se desprende que el concepto de paz se configura, al tiempo, como un fin de vida buena, armoniosa; como un valor de sociedades civilizadas respe-

tuosas de la pluralidad y los derechos; como un derecho a vivir con seguridad y sin violencias. Al respecto, Fisas (1987) describe seis pasos para definir la paz:

(...) paz como ausencia de guerra entre los estados; paz como equilibrio dinámico de factores sociales, políticos, económicos y tecnológicos; paz negativa, como ausencia de violencia directa; paz feminista, como relaciones de inclusividad, cooperación y paz holística-gaia, como cuidado del medio ambiente, el planeta, las culturas. (Fisas, como se cita en Arias, 2012, p. 18)

Teniendo en cuenta lo expuesto, se observa que, en Colombia, en medio de una violencia sociocultural y estructural de amplio espectro, con una de las historias más largas de conflicto armado, son diversas las consecuencias que ello ha dejado en la sociedad y que han afectado a todos los escenarios sociales, siendo los más sensibles a este flagelo la familia y la escuela. Será precisamente en el contexto escolar y, en particular, en las instituciones educativas ubicadas en las zonas más vulnerables, donde harán presencia y confluirán las huellas tanto de la violencia sociocultural, como de la vivencia del conflicto armado y, a su vez, otras manifestaciones de violencia tales como la social, la política, la familiar y la propia del ámbito escolar.

La afectación escolar es relevante desde estas posturas, ya que la educación es un valioso medio que contribuye para que la sociedad alcance un nivel más amplio de desarrollo, cuando se superan los prejuicios y estereotipos que segregan y separan, cuando se establecen relaciones basadas en la cooperación y la participación, se aprehende y comprende el mundo diverso y plural, se desarrollan las habilidades y capacidades necesarias para comunicarse libremente. Así, se fomenta la educación para la paz, se enseñan y aprenden las estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica, se estimula la toma de decisiones democráticas y se facilita la forma en que se acogen las víctimas del conflicto de forma solidaria. Una de las educadoras que participó en el estudio indicó: *“Los profesores trabajamos desde lo bueno que hay en el ser humano, desde lo que podemos potenciar; desde allí, desde su humanidad, se puede desaprender la violencia”* (Entrevista I realizada a Juanita Alford, formadora e investigadora de CINDE).

Frente a las distinciones entre educar sobre la paz y educar para la paz, según Jares, habría que decir que la primera

(...) hace referencia a la transmisión de contenidos, que se entienden relacionados con el tema de la paz, sin cuestionarse la forma de transmitirlos ni su relación con la vida o el autoconocimiento y enriquecimiento personal; mientras que la segunda, se refiere a un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en dos conceptos el de paz positiva y el de la perspectiva creativa del conflicto. (1991, p. 4)

En este sentido, de manera contextualizada, se puede afirmar que la educación para la paz en Colombia debe integrar el concepto de

(...) una paz integral, que articule la educación para la justicia social, como respuesta a la violencia estructural; la educación para la cultura de la paz, que incorpore los valores, derechos y capacidades para aprender a convivir en democracia, solidaridad y cooperación; y, una educación para la paz directa, que incorpora las pedagogías de la memoria, la educación para el desarme, el perdón, la reconciliación y el desarrollo de procesos humanitarios relacionados con la inclusión y reparación de las víctimas, la reintegración de los victimarios, y la reconstrucción del tejido social. (Arias, 2015)

A partir de estos últimos aspectos señalados, se evidencia que una de las mayores oportunidades para una paz integral es potenciar la dimensión sociocultural de la formación integral, mediante la ampliación de la educación para la paz en sus dimensiones estructural, cultural y directa. Así, se encuentra que un fin contemporáneo y contextualizado de la FI en Colombia es contribuir a la construcción de la paz integral y que esta no es posible sin el concurso de una formación integral, al servicio del desarrollo humano y la convivencia pacífica.

EL RECONOCIMIENTO COMO UN EJE DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Al asumir la dimensión sociocultural como un eje central de la formación integral hacia la construcción de la paz, se resalta que uno de los hallazgos de este campo relacional lo configura el reconocimiento, en cuanto eje de sentido y práctica central de una educación para la paz.

De esta manera, se establece que el ser humano solo se puede constituir en relación con otros en un medio intersubjetivo de interacción. Es por ello que el reconocimiento es el elemento fundamental de constitución de la subjetividad humana. En este sentido,

(...) la esfera del “ser reconocido” se constituye por el camino de una acumulación de resultados de todos los procesos de formación individual, tomados en su conjunto, los cuales sólo se pueden mantener en tanto que sea una formación de individuos como personas. (Honneth, 1997, p. 66)

Este concepto, expresado por Axel Honneth, filósofo y sociólogo alemán considerado como una de las figuras más importantes de la tercera generación en la escuela de Frankfurt, nos permite situar el reconocimiento como un fin central de la formación en el campo individual y relacional, que permite considerar su potencial en la convivencia pacífica.

A lo largo de la investigación realizada, se encontró que las motivaciones que impulsan las relaciones de los seres humanos sirven de base para construir una convivencia pacífica, así como lo explicó un docente entrevistado:

— *Cuando nos referimos a la paz en la escuela, nos estamos refiriendo a la posibilidad de construir desde los procesos educativos, seres humanos mejores personas, desde la solidaridad, la cooperación, la dulzura, la ternura, y ante todo, desde la posibilidad de reconocer al otro como legítimo otro.* (Entrevista I realizada a Juanita Alford, formadora e investigadora de CINDE).

Según Honnet, el reconocimiento debe ser una actitud de justicia permanente para que no se perpetúen las situaciones de injusticia asociadas a la humillación, el desprecio, la negación de la autonomía y los derechos. De allí que se considere que un punto de partida de la educación para la paz lo constituye el reconocimiento del otro como igual y diferente. Igual en cuanto ser humano, con la misma identidad, valor moral y derechos; diferente, dadas sus condiciones étnicas, ideologías, valores, costumbres e identidades.

Esta recapitulación hace visible que tanto en la escuela como en la sociedad se necesita fortalecer, desde la formación integral, la dimensión social y cultural

de los seres humanos, ya que este es un camino que posibilita la construcción de una cultura de paz, a partir de una visibilización sobre su naturaleza esencialmente humana, con sus aspectos en común y diferenciales, y ante todo, con la dignidad que los constituye como elemento que debe ser reconocido, respetado y preservado. Así lo ha entendido la política educativa:

La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona. La participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las leyes y la constitución que rigen la vida en comunidad. La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tiene, a la vez como límite, los derechos de los demás. (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004, p. 12)

Estos aportes conceptuales y lineamientos de política educativa sugieren a la escuela revisar sus marcos de comprensión de los fines de una formación integral en un contexto que, como el colombiano, debe reconstruir la convivencia social y política a largo plazo; establecer un derrotero sobre el papel de la educación para la paz, en el desarrollo de la dimensión sociocultural del ser humano y sus relaciones, y destacar el reconocimiento como punto de partida y eslabón de esta tarea que compromete a toda la sociedad.

Reconocer al otro dentro de las escuelas lleva a pensar cómo se relacionan los estudiantes entre sí, los estudiantes con los profesores, la escuela con la familia y la comunidad educativa con el entorno; qué valores, derechos, formas de comunicación, de manejo de conflictos y de toma de decisiones se experimentan, y sobre todo, en qué medida se preservan el respeto a la dignidad, la igualdad, la diferencia y el ejercicio de los derechos humanos.

Lo anterior se vuelve especialmente retador a partir de las demandas que se hacen actualmente al sector educativo para implementar una educación para la paz que contemple el desarrollo de una cátedra específica, la prevención de la violencia, el manejo integral de los conflictos y la inclusión de las poblaciones víctimas de la violencia y, en particular, del conflicto armado.

En consonancia con lo anterior, se hace preciso avanzar en el contexto escolar con una educación sobre el reconocimiento que profundice en las diferencias de género, de generación, de tipo identitario, cultural, estético e ideológico, y el papel que en ello cumplen los dispositivos de regulación y convivencia pacífica de la escuela, la familia y la sociedad.

EL PAPEL DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE VIDA SOLIDARIO COMO ANDAMIAJE PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA

La configuración del proyecto de vida está vinculada a la situación social del individuo en la conjunción de su pasado, su presente y su futuro, razón por la cual expresa la forma en que las dimensiones de la persona y, en especial, la dimensión social y cultural, se relacionan y se proyectan en la búsqueda de ideales que adquieren sentido en las formas de vivir, convivir y estar en el mundo. En este orden de ideas, los docentes plantean que existen dos ámbitos en los que el papel de la escuela a través de la formación contribuye a la realización de la paz: el primero relacionado con la educación para la convivencia y el segundo, con la educación de ciudadanos comprometidos con la producción de bienes y riquezas con un sentido de solidaridad.

Respecto a la *educación para la convivencia*, hay que recordar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2012) propuso trascender los sentidos de una formación para el ser, saber, tener y hacer, fortaleciendo las finalidades relacionadas con el aprender a vivir juntos. En coherencia con este planteamiento, los educadores relacionaron el punto de aterrizaje de la formación y el papel de la escuela en la convivencia como partes sustanciales del proyecto de vida, en los siguientes términos:

— (...) tal vez, el fin último de la escuela es que el niño sea capaz de reconocerse en toda esa riqueza, que logre reconocer el acervo cultural, que aspire a un proyecto de vida donde la felicidad y la paz sean el eje del vivir y el convivir, y que ello esté al alcance de sus capacidades. (Entrevista 5)

De este modo, adquiere importancia pensar la formación integral en función de armonizar los intereses de la sociedad, el Estado y el sector educativo con las necesidades y sueños de los estudiantes. Una formación que les habilite

para un proyecto de vida digno, próspero y pacífico. Al respecto, conviene decir que, dentro de las acciones que se tejen en el interior de la escuela para buscar en el estudiantado una visión de existencia con desarrollo y con entornos seguros y pacíficos, están los esfuerzos por articular el currículo humanista y de las áreas sociales con la convivencia y el gobierno escolar. En este sentido, reflexiones como las que hace Nussbaum (2012) aluden a que

(...) el bienestar de una persona está altamente determinado por la búsqueda incesante y por la satisfacción deseada de todos los intereses que racionalmente puede esperar en el transcurrir de una vida normal y completa. Por tal razón, ha de suponerse que cada individuo tiene un proyecto racional de vida y que todos sus intereses giran en la promoción y realización de ese proyecto. (p. 2)

Es aquí donde consideramos que el papel de la formación ocupa un lugar importante en la construcción del sentido de los fines y las formas que cada estudiante establece para su proyecto de vida individual y social.

Desde lo expuesto, el proyecto de vida vincula al ser humano con un ejercicio autónomo y libertario de autodeterminación, el cual se constituye en un valor social que motiva las propuestas formativas configurando ejes de sentido para la convivencia pacífica, en torno al respeto, la tolerancia, la armonía y la democracia. Desde esta perspectiva, los aportes de los entrevistados nos señalan algunos de estos elementos, tal y como lo indica uno de ellos:

— (...) *no podemos pensar en un universo fragmentado; la formación para la libertad, los derechos y la democracia equivalen a la construcción de paz, nada es independiente, porque los conocimientos que yo estoy adquiriendo en el colegio, de una u otra forma, me tienen que servir a mí para vivir en comunidad.* (Entrevista I realizada a Juanita Alford, formadora e investigadora de CINDE)

En este punto, es posible decir entonces que la escuela tiene una alta incidencia en una formación integral que propenda por forjar ciudadanos cuyo proyecto de vida se edifique en torno a una vida y una convivencia libre de maltrato, de violencias y de injusticias.

De otro lado, esta relación entre formación y educación para la paz fija la mirada en la convivencia como una necesidad arraigada en el ser humano desde el proyecto de vida, agudizando la conciencia de que no estamos solos y donde valores como la tolerancia, el cuidado, la empatía y la solidaridad forman parte de los fines mismos de la escuela en su pretensión de formar integralmente a la persona. En coherencia con esta premisa, Vázquez (2011) explica:

(...) la convivencia hay que aprenderla, fomentarla, y propiciarla, no es un logro de buenas voluntades o de políticas demagógicas, la convivencia es una tarea que nos reta y nos compromete a todos y en todos los escenarios donde nos movemos, desde la familia, la escuela, hasta nuestro trabajo y nuestra ciudad... Quizá hoy más que nunca, en países como el nuestro, convivir se ha vuelto una tarea de primer orden, porque de los resultados de ese proyecto depende, en gran medida, nuestra sobrevivencia. (p. 11)

Esta óptica de Vázquez enfatiza en que la *formación también es para la vida productiva y para la generación de bienes y de ingresos con un sentido de solidaridad*. También señala, como lo hemos anunciado en el desarrollo de este punto, la importancia de articular la formación para el trabajo, para la profesión, para el progreso material, de manera equilibrada, con la formación para la vida en sociedad, para la convivencia ciudadana con solidaridad.

Aquí se resalta un análisis que busca activar la importancia de articular estos dos ámbitos y que se sobrepone a las tendencias mundiales de una educación para el mercado, la eficiencia y la competitividad, de tal manera que, en las dimensiones del desarrollo del ser, estén presentes tanto los aprendizajes para el saber hacer y tener, como para el ser, estar y convivir con otros. De esta forma, se espera que las personas sean capaces de construir escenarios para la paz, teniendo en cuenta una vida productiva con un sentido de solidaridad. Así lo expresa un educador:

— (...) *el proyecto educativo para el colegio que yo sueño es aquel que educa para que los estudiantes tengan una profesión, la tengan clara; pero hay otras cosas, él o ella tienen que comprender cómo va a ser su rol como ciudadanos, que sepan para qué están en este mundo como seres individuales y sociales, y ante todo, que sepan cómo se articulan ambas esferas en el proyecto de vida.* (Entrevista 3)

Pensar desde este lugar el proyecto de vida conecta dos aspectos relevantes: los valores sociales de las personas en cuanto ciudadanos y el papel del Estado democrático como auspiciador de estos valores, a través de la formación integral y la focalización de sus alcances en un desarrollo humano sustentable a la par de una convivencia pacífica. De este modo, en el marco de una educación posible para la paz que busque alcanzar la formación integral, surge la necesidad de reconocer que todos formamos parte del sistema educativo y que la formación integral se sirve de la educación para la paz para recorrer un camino en el cual se articulen y armonicen sueños, iniciativas y proyectos de vida que potencien maneras pacíficas de convivir, de no hacer daño y de cuidar la vida y las relaciones.

CONSIDERACIONES FINALES

Con lo expuesto hasta aquí, se realiza el cierre de estas reflexiones y se indica la importancia que adquiere actualizar las formas de entender, proyectar y realizar la formación para los estudiantes desde la institución educativa, situando como uno de los campos centrales de su integralidad la dimensión sociocultural del desarrollo del ser, en su nivel individual y social.

Desde esta perspectiva, se entiende que la escuela de hoy está inmersa en unas complejidades que trascienden los lugares desde los cuales se pensó la formación integral en el siglo XX. En este contexto, las certezas, el papel del Estado y la civilidad aseguraban proyectos de vida, garantizados mediante el uso de la razón y la autonomía, y realizados alrededor de los oficios, las artes, las profesiones, el empleo, la acumulación de bienes, el confort y la seguridad material.

En la actualidad, la globalización, el mercado, la inestabilidad laboral, las guerras, el cambio climático, entre otros, alteran el proyecto de vida como lugar de seguridades y avances lineales. Esto sucede, sobre todo, en un país como Colombia, el cual se debate entre poder concluir el ciclo de conflicto armado de los últimos cincuenta años hacia la construcción de una paz duradera. Este reto conlleva repensar la escuela, sus objetivos, procesos y formas de educar y convivir; aspectos frente a los cuales los hallazgos de la investigación que adelantamos aportan algunas pistas en lo que concierne a la forma de configurar la dimensión sociocultural y, dentro de ello, el papel de una educación

para el reconocimiento y los proyectos de vida solidarios. Se trata de formar capacidades que, como lo explican Salamanca y Casas (2009), se orienten hacia “la reflexión crítica, la comprensión, la asertividad, la cooperación, la resolución de conflictos y la alfabetización política” (p. 34).

Según Fisas, la educación para la paz es

(...) una educación para el encuentro de las individualidades, una educación para la conspiración, la cooperación, la cesión de confianza, la convivencia, el cuidado, el progreso, un lugar donde aprender el manejo de nuestras potencialidades de transformación y en donde los proyectos culturales se conviertan en actividad política. (1988, p. 17)

Al concebir de dicha manera este concepto se está haciendo un llamado a la escuela por enseñar sobre la asertiva interacción con el otro, sobre el reconocimiento, sobre la construcción de proyectos de vida con responsabilidad social.

Explorar y abordar aspectos relacionados con formación integral y educación para la paz, obliga a analizar las realidades mismas de la escuela, a cuestionar los discursos tradicionales de convivencia y disciplina, y a buscar que la acción de enseñar sea una implicación con el otro, una afectación por el otro, un ejercicio de estar en relación solidaria con los otros; una práctica que movilice afectos porque tiene una relación implícita con los ideales de persona que se quiere formar y unos efectos en la vida misma, que se accionan al momento de ser y de estar con los otros para convivir mejor.

La formación integral, en clave de paz, requiere un componente diferente al que tradicionalmente se ha manejado. No se trata únicamente de hablar de las dimensiones del desarrollo; es importante también conectar la educación con el análisis histórico de los conflictos del mundo y del país, y con los factores que tradicionalmente han incidido en los procesos sociales y económicos. En este sentido, la construcción de memoria posibilita conectar el pasado y el presente para no repetir la violencia, como proyecto de vida para un nuevo país.

La educación para la paz en los escenarios escolares debe incluir, como lo propone Arias (2015), el concepto de una paz estructural y cultural que potencie una formación política y económica y que contribuya a la prevención de las violencias. Se trata de involucrar las pedagogías de la memoria, del conflicto,

del desarme, del perdón, de la reconciliación y del desarrollo de procesos humanitarios relacionados con la inclusión y la reparación de las víctimas, la reintegración de los victimarios y la reconstrucción del tejido social.

Por tal motivo, se concluye esta reflexión haciendo un llamado para que los educadores realicen una introspección frente a la importancia de considerar que la paz no puede ser calificada como un contenido más, como una asignatura. A diferencia de ello, necesita ser entendida como el eje de todo proyecto educativo de humanidad que se nutre de todos los aspectos que la hacen posible. De esta manera, se podrá comprender que la paz como vivencia es un reflejo vivo y, a la vez, un aspecto clave en todo proceso relacionado con la formación integral.

REFERENCIAS

- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi). (2003). *Hacia una educación para la paz. Estado del arte*. Bogotá: Kimpres.
- Arias, R. L. (2012) *Implicaciones de la Justicia, los derechos y la normatividad en la convivencia escolar* (Tesis Doctoral). Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Arias, R. L. (2015). Elementos para pensar una educación y pedagogía para la paz integral en el contexto actual de Colombia. Ponencia presentada en el Congreso Educativo 2015. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Campo, V. R. y Restrepo, J. M. (2000). *Formación integral, modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167-191.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Paymal, N. (Comp.). (2010). *Cuadernos pedagógicos 3000. Hacia el desarrollo integral del ser, I. Serie I "La educación holística es posible"*. La Paz, Bolivia: Ox La-Hun.
- Picardo, J. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Formar para la ciudadanía sí es posible. Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: Autor.

- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Coord.). (2006-2016). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Colombia: Autor.
- Rodríguez, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Salamanca, M. y Casas, A. (2009). *Educación para la paz: experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rojas, O. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2012). *Documentos sobre encuentros en Chile*. s. e.
- Vásquez, F. (2011). *Educar con maestría*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Capítulo 4

APORTES DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS AL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN SOCIOPOLÍTICA DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

Jorge Alejandro Bonilla Rojas¹
Jeimmy Marcela Garavito Morales²
Aneida Patricia Padilla Casas³
Edilbrando Santana Murcia⁴

En el escenario educativo colombiano actual, es común identificar la formación integral como un fin esencial de los proyectos educativos institucionales. Sin embargo, a la hora de reflexionar sobre las formas en que esto es llevado a la práctica, no resulta una tarea fácil, debido a las diferentes miradas al respecto en los contextos educativos. En este sentido, se encuentra que un tema que adquiere gran importancia para la formación integral es el de los derechos humanos, pues este sigue siendo un proyecto de humanidad inconcluso y poco desarrollado en las instituciones educativas, en donde no se ha valorado que los derechos se aprenden mediante su ejercicio, disfrute, protección, estudio y una reflexión permanente de las formas como se practican en la vida escolar, familiar y social.

¹ Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: jalbo84@gmail.com

² Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima. Magíster en Docencia de Universidad de La Salle. Correo electrónico: jeimgaravito@gmail.com

³ Psicóloga de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: padilla317@gmail.com

⁴ Ingeniero Industrial de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: edisonasantana@gmail.com

Este capítulo nace de la investigación titulada *Relaciones entre la formación integral y la educación en derechos humanos en el colegio Estanislao Zuleta (IED)*, articulada al macroproyecto de la Universidad de La Salle “Formación integral”, que se llevó a cabo entre los años 2013 y 2015 bajo la tutoría de la doctora Rosa Ludy Arias y contó con la participación de trece docentes y tres directivos docentes. El enfoque de investigación empleado fue el cualitativo, mediante la aplicación de un estudio de caso que permitió recoger y conocer información en torno a las ideas, conceptos y prácticas de los docentes en torno a las relaciones que se tejen entre la formación integral y la educación en derechos humanos.

Como resultado del proceso adelantado, el capítulo propone generar una reflexión en torno a tres aspectos: el primero está relacionado con los puntos de encuentro entre los conceptos de la formación integral y la educación en derechos humanos; el segundo tiene que ver con las contribuciones de la educación en derechos humanos al desarrollo de la dimensión sociopolítica de la formación integral, y el tercero se ocupa de brindar algunas recomendaciones para el fortalecimiento de esta relación en el contexto educativo.

PUNTOS DE ENCUENTRO ENTRE LA FORMACIÓN INTEGRAL Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Para dar apertura al presente capítulo, es fundamental realizar un acercamiento a los conceptos que a lo largo del tiempo se han construido alrededor de la formación integral, los derechos humanos y la educación en derechos humanos.

Según Carlos Rojas Osorio (2010), profesor de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Puerto Rico y de la Universidad de Antioquia en Colombia, la formación es un concepto histórico y evolutivo, concebido en la antigua Grecia como *areté*, ideal de virtud y excelencia; en Roma como *humanitas*, referido al ideal de un hombre honesto; en la Edad Media, era el ideal de hombre piadoso, religioso y obediente a la voluntad divina, hasta llegar a la Alemania del siglo XVIII, donde el concepto se transforma en *Bildung* o formación, en torno al cual se establecieron dos corrientes de pensamiento que se ocuparon de su reflexión: la primera, centrada en la formación del individuo para la autonomía, la trascendencia, la estética y el razonamiento moral, y la segunda, basada en las relaciones del sujeto consigo mismo, los otros, el entorno y las relaciones entre la sociedad y el Estado.

Lo anterior permite establecer que el término *formación integral* ha sido pensado en cada momento histórico y contexto donde se desarrolla, reconociendo la naturaleza del Ser, desde lo individual, lo social y lo político. Es así como, a partir del recorrido histórico planteado por Rojas, podemos comprender que el pensamiento alemán sobre la formación integral permitió trascender los énfasis que pretendían limitar la educación a las ciencias, las técnicas y la economía, para situarla en las humanidades, el arte y la política.

Respecto a la visión integral del concepto en nuestro contexto, la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi) (2003) define la formación integral como

(...) [el] proceso permanente donde se desarrollan de forma holística las dimensiones humanas tales como la ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, cultural y socio-política, con el objetivo único y primordial de realizar plenamente al ser humano en su visión trascendente de la existencia. (p. 9)

Al respecto, es necesario resaltar que lo integral no debe mirarse como la adición de elementos que hacen parte de un todo, sino más bien implica hacer referencia a la misma esencia humana, como un ser único e indivisible, que articula en su realización las dimensiones mencionadas por Acodesi, pero de manera contextualizada, para contribuir al desarrollo humano, económico y político de las personas y la sociedad en su conjunto.

En esta perspectiva, la formación integral conlleva el desarrollo de potencialidades para lograr los fines que toda educación persigue en torno a la autonomía del individuo, al comportamiento ético, a la convivencia, a la participación y al desarrollo. Estos aspectos, como muchos otros, forman el ideal de ser humano que tiene cada sociedad, es decir, aquellos valores y características que debe alcanzar, en la visión real y trascendente de su existencia en todas las etapas de la vida y en su esencia como ser individual y social.

En aras de complementar el concepto de formación integral, se retoman las sugerencias de Luis Enrique Orozco Silva, filósofo y actualmente docente de la Universidad de los Andes (1999):

La formación, debe alimentarse por propósitos que abran nuevos horizontes, que permitan fortalecer la conciencia moral, la ética

social, el sentido de lo estético, el pensamiento crítico, los procesos de socialización. Desde este lugar, la FI, no se reduce a una educación para desempeñar una profesión u oficio, involucra los aspectos que se necesitan para que los estudiantes se asuman como sujetos morales, sociales, políticos, con compromisos con su propio desarrollo y el de la sociedad. (p. 126)

En esta dinámica se encuentra el lugar que adquieren los derechos humanos como atributos que acreditan a las personas como ciudadanos locales y del mundo, y el compromiso que se le delega a la educación para incorporar su estudio y su práctica en el contexto educativo y social.

En tal sentido, los derechos humanos emergen como un gran campo de conocimiento que, de manera particular en el siglo XX y después de la Segunda Guerra Mundial en 1948, alertó a la humanidad sobre la necesidad de integrar su estudio y difusión en todo el mundo. En adelante, el conocimiento de los derechos se constituye en un fin de la educación, con un contenido que nutre el desarrollo de la dimensión sociopolítica de la formación integral y que se constituye, a la vez, en la meta de saber y práctica más ambiciosa de la educación para construir sociedades justas y democráticas.

Sobre el concepto de los derechos humanos, Arias (2013, p. 24) destaca sus diferentes sentidos y énfasis en términos de atributos, bienes, facultades, demandas, libertades, reivindicaciones, instituciones y relaciones; conjunto de significados que, según la literatura existente, pertenecen al ser humano por el simple hecho de serlo, sin importar religión, raza, sexo, edad o condición social. Dado lo anterior, se encuentra que los derechos humanos se conciben desde un enfoque ético en pro de la dignidad humana y se clasifican dentro de una visión integral en tres generaciones: la primera, derechos civiles y políticos, basados en el principio de la libertad; la segunda, derechos sociales, económicos y culturales, basados en el principio de la igualdad, y la tercera, derechos colectivos, basados en el principio de la solidaridad.

Dentro de esta perspectiva, al ser proclamados los derechos humanos de manera universal y al delegar en los países la responsabilidad de promoverlos y garantizar su realización, se otorga al campo educativo un papel determinante en la contribución de su conocimiento y apropiación en todos los contextos ciudadanos. Así, la educación en derechos humanos es concebida como

(...) un proceso continuo y permanente, desarrollado en la sociedad, para que las personas, descubran, conozcan, aprecien, analicen, sientan, valoren, apropien los DH y se comprometan a incorporar los derechos, como marcos de sentido de la regulación de actitudes y comportamientos en la convivencia, y de la lucha contra la desigualdad, la injusticia y la violencia. (Arias, 2013, p. 28)

Desde estos elementos, los derechos contribuyen a la emancipación del ser humano, ya que le brindan garantías políticas para su desarrollo y convivencia. En este sentido, Magendzo (2008), pensador chileno experto en el tema, define la educación en derechos humanos como

(...) [la] práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integridad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz. (p. 21)

Para finalizar el desarrollo de este primer eje y tomando como referencia los conceptos y definiciones de la formación integral y la educación en derechos humanos, podemos establecer que algunos de los puntos de encuentro entre estos dos conceptos derivados de los hallazgos de nuestro ejercicio investigativo, se establecen en torno a tres aspectos:

a) Ambas se basan en la dignidad del ser humano, ya que establecen fines relacionados con los valores, la autonomía y la democracia; en esencia, fines humanistas en sus aspectos sociopolíticos.

b) Los derechos de libertad, igualdad y solidaridad que integran sus tres generaciones permean la comprensión y realización de todas las potencialidades del ser, establecidas en las proyecciones de la formación integral; por tanto, si bien encuentran un foco en la dimensión sociopolítica, sus posibilidades la trascienden y se hacen presentes en lo cognitivo, lo emocional, lo comunicativo y lo productivo, de forma interdependiente y complementaria.

c) La formación integral no puede ser completa si no incluye los derechos humanos como una de las prioridades de la educación, pues sus propósitos, contenidos y prácticas aportan al campo de conocimiento de la dimensión sociopolítica de esta formación.

CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS AL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN SOCIOPOLÍTICA EN LOS NIVELES INDIVIDUAL Y SOCIAL DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

Al revisar y realizar una aproximación a la formación integral y a la educación en derechos humanos, buscando sus relaciones y oportunidades, encontramos que el abordaje de los derechos enriquece las miradas sobre la dimensión sociopolítica de la formación en los niveles individual y social. Desde este lugar, entendemos esta dimensión como una parte constitutiva del desarrollo del ser, en la que contribuye la formación integral y en cuya realización interviene la autodeterminación individual y la naturaleza social y política del ser humano.

La vida política, por su parte, tiene que ver con las reglas del juego de una sociedad, con su organización y con las formas en que se generan y constituyen las acciones de poder entre sus miembros, ligadas a ordenaciones, derechos y deberes. Al respecto, la manera como se logra la formación política está relacionada directamente con los aspectos sociales y políticos de un país, y se deriva de cuatro espacios en los cuales tiene lugar el proceso de socialización: la familia, la escuela, la comunidad social y los medios de comunicación.

A través de ellos, un individuo en su trayectoria vital recibe, valora, asimila o rechaza los insumos del entorno, lo que está atravesado, según Dror (1994), por cuatro factores de producción interrelacionados, referidos a: (1) la historia particular de cada sociedad y civilización; (2) los sistemas de creencias subyacentes; (3) las estructuras socioeconómicas y tecnológicas; (4) la difusión de ideas que conducen a la imitación, adopción o rechazo, con o sin ajustes significativos (p. 111). Dado lo anterior, explica el autor que cuando se da el paso al plano de lo afectivo por el proceso de valoración, se suceden dos aspectos importantes: 1) lo aprendido, lo conocido, lo recibido como formación, como dato, como información, toma un sentido para el sujeto, a partir del espacio social y cultural en el que se encuentra ubicado en la sociedad, y

2) en consecuencia, se genera una acción, expresada en el caso de la cultura política, en un comportamiento político específico (p. 112).

Es por esto que asumimos que la formación integral en la dimensión sociopolítica constituye un conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas políticas del ser individual, social y político, donde la educación en derechos humanos tiene un papel determinante para sus logros definitivos. A continuación, expondremos este aspecto.

Aportes de la educación en derechos humanos a la formación del ser individual

En el plano individual, con las comprensiones derivadas del pensamiento alemán, se destaca que la formación integral aporta procesos centrales para la construcción de la autonomía, la perfectibilidad humana, el uso de la razón, el desarrollo de la estética, los aspectos cognitivos y afectivos. Estos elementos amplían sus horizontes cuando se encuentran con los derechos humanos, particularmente los relacionados con la libertad, entre los cuales se encuentran los derechos a la vida, la dignidad, la honra, la intimidad, la libre conciencia, el libre pensamiento y la libre participación.

Este primer nivel permite identificar entonces, que la autonomía que proclama la formación integral, junto con la formación del carácter del sujeto moral, se amplía a través del reconocimiento del sujeto de derechos. Un sujeto con facultades políticas para relacionarse consigo mismo y con la sociedad, teniendo como límite la libertad de los otros y como compromiso la búsqueda del bien individual y del bien común. Además, busca establecer relaciones que vayan en contra del abuso de poder, el maltrato, la discriminación y todo tipo de injusticias.

En este sentido, la escuela puede formar personas sumisas y manipulables o, por el contrario, contribuir a la formación de seres humanos críticos que incidan en el cambio y en la transformación social. Así, encontramos que la formación integral, basada en el derecho a la libertad, empodera al estudiante para relacionarse y convivir en sociedad, a través de los atributos, deberes y obligaciones que adquieren los sujetos activos de derechos.

Aportes de la educación en derechos humanos a la formación del ser social

La dimensión social, desde los aportes de la presente investigación, es un elemento esencial en la vida del ser. A partir de ella, se logra una relación con el otro, en la cual lo cultural y lo comunicativo tienen sentido y se fortalecen en conjunto cuando su realización está mediada por un enfoque de derechos que observa al congénere como un legítimo otro, con igual dignidad y que no puede ser dañado ni violentado, porque tiene igualdad de derechos.

En este marco de análisis, los docentes consultados destacaron del conjunto de derechos de segunda generación, los derechos culturales como un ámbito de realización integral de los derechos. La mirada de los derechos culturales aporta además a la dimensión social de la formación, dado que conoce y respeta las diferencias, la diversidad, la multiculturalidad y los aprendizajes para la vida en común, aspectos que debemos aprender para llevarlos a la práctica en la convivencia familiar, escolar y social. En la escuela hay que reconocer que se produce un encuentro entre iguales y diferentes: iguales en derechos y diferentes por razones de género, generación, raza, identidades sexuales, entre otros.

En esta perspectiva, la educación en derechos humanos tiene un papel fundamental para la construcción de una cultura de derechos; además y como lo sustenta Magendzo (2008): “Es un desafío ético político porque apunta a la formación de un sujeto de derecho que deviene en y por los intercambios sociales en los que participa y que se plantea influir en la transformación de la sociedad” (p. 13). Dicha transformación está guiada, a su vez, por la dimensión comunicativa de la formación integral que, entendida como un derecho, se hace posible por la información, el diálogo y el consenso entre seres humanos.

En la vida cotidiana, en el marco de una cultura global, la incidencia de las comunicaciones como factor de información y formación establece un nuevo escenario para las nuevas generaciones. Así, un sujeto en ejercicio del derecho a la información y a la formación local y global, actúa de acuerdo con lo que se espera que una formación integral del siglo XXI desarrolle a nivel presencial en las instituciones educativas y en las organizaciones sociales que imparten educación a las comunidades, y al nivel de las redes que expanden las nuevas tecnologías de la información y la educación virtual.

En relación con lo anterior, se evidencia la necesidad de integrar, en las configuraciones del derecho a la educación, una formación integral que sea capaz de articular la educación en derechos humanos con los modelos de educación locales, lo cual involucra, según Arias (2012),

(...) el reconocimiento de que este tipo de educación sólo es posible a partir de la democratización de los derechos, de la participación libre e informada del sujeto de derechos, y de una vocación de diálogo en escenarios formativos diversos locales e internacionales. (p. 42)

Será tarea de las escuelas, en tiempos de una comunicación globalizada, brindar criterios para que el sujeto libre e informado forme habilidades comunicativas para hacer un uso racional y crítico de los nuevos medios y tecnologías de la información. De esta forma, se permitirá el acceso a la cultura, pero con herramientas para una selección de lo útil, bajo el respeto a la libertad y la dignidad de los sujetos de derechos.

Aportes de la educación en derechos humanos a la formación del ser político

El hombre es por esencia un ser político, dado que se encuentra inmerso en la sociedad, hace parte de ella, vive en ella y, por consiguiente, contribuye desde su poder ciudadano a la toma de decisiones que afectan directamente su organización social.

La dimensión política de un sujeto constituye el fortalecimiento de la identidad de la persona con el Estado y el ámbito de realización de su poder como ciudadano para incidir en las decisiones que los afectan. En este ámbito, la formación no se puede reducir al conocimiento sobre el funcionamiento del Estado de manera instrumental y básica; debe ser complementada por una educación en derechos humanos que forme en la democracia, en el derecho a disentir, opinar y participar activamente en las decisiones políticas.

Habría que decir también que el aporte de la educación en derechos humanos a la dimensión política de la formación integral lleva al conocimiento de las normas, la Constitución y los sistemas legislativos; además, contribuye a una ciudadanía activa, solidaria y responsable. La dimensión política implica el reconocimiento del ser humano, que no solo se preocupa por sus deseos

y subjetividades, sino que es un ser poseedor de poder para la convivencia con el otro en igualdad de condiciones; también supone la responsabilidad en el ejercicio de los derechos y deberes, y asumir conductas responsables con los demás.

Esta dimensión, construida por la educación en derechos humanos, permite de manera directa desarrollar el carácter universal del ser humano. Es precisamente en esta armonía en donde el interés individual y el social se articulan para normatizar en función de asuntos universales y contribuir a la máxima institución universal, es decir, a los asuntos del Estado, así como lo expone la doctora en derecho y filosofía Ligia Galvis Ortiz (2008): “La política es la comprensión del interés individual y social en su dimensión universal y se expresa en la capacidad de las personas para la construcción del Estado” (p. 40).

Formar entonces al sujeto político pasa por una educación en derechos humanos con un enfoque crítico y participativo que fortalezca el ejercicio de una ciudadanía responsable y solidaria, respetuosa de las normas constitucionales, comprometida con el bien común, el buen vivir, la democracia, la ética económica y la justicia social.

RECOMENDACIONES PARA FORTALECER LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LA FORMACIÓN INTEGRAL

Con lo expuesto anteriormente, se establecen algunas recomendaciones para contribuir a consolidar las relaciones entre la formación integral y la educación en derechos humanos:

1. Se hace necesario que, en los contextos educativos, se instaure una educación en derechos humanos como componente en el desarrollo de la formación integral y se indique que parte de lo integral radica en el fomento de su práctica y respeto, para contribuir a la construcción del ciudadano que necesita Colombia, mediante la instauración de una cultura de convivencia democrática y solidaria.
2. Es necesario implementar un enfoque de derechos en el contexto educativo que se ocupe de promover los derechos humanos para su vivencia

cultural y práctica cotidiana; analizar las problemáticas del contexto escolar y social teniendo en cuenta los derechos que son vulnerados; desarrollar una educación integral y transversal en derechos humanos; materializar los derechos, brindando protección y garantías de respeto y debido proceso (Arias y Vargas, 2014, p. 66).

3. Se requiere que en el contexto educativo y específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se generen conocimientos, actitudes y prácticas de reconocimiento de los otros como sujetos morales y de derechos, con identidades diversas, con quienes se precisa, conforme al pacto político de los derechos, asumir con responsabilidad social y legal los límites de la libertad y sus posibilidades para construir con otros calidad de vida y desarrollo.
4. La educación en derechos humanos permite que el ser conozca y se apropie de sus derechos individuales, sociales y colectivos; además, que se convierta en un sujeto activo de derechos, capaz de ver y entender la sociedad desde una mirada crítica y reflexiva ante los sucesos que ocurren diariamente, y construya compromisos de respeto y cooperación.
5. Se debe propiciar la formación integral desde un enfoque de derechos, que potencie lo colectivo a través del desarrollo de capacidades para construir mundos con el otro, a partir del diálogo y el consenso. Se trata de posibilitar que las instituciones educativas construyan propuestas de formación que generen una dinámica de los derechos como cultura, en donde el currículo trascienda a entornos cercanos y globales mediante el ejercicio de los derechos de información, comunicación y participación, en el desarrollo y la preservación de la vida y el medio ambiente.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Finalizamos este ejercicio de reflexión concluyendo que uno de los aspectos emergentes que aportaron los derechos humanos con su proclamación en el siglo XX, fue el de potenciar el reconocimiento del papel de la educación en la formación política del ser humano. Educación que se nutre de los derechos como principios universales de ordenamiento de las relaciones entre personas, ciudadanos, sociedad y Estado, y entre países del mundo. Con este suceso

político mundial, la mirada de la formación integral da un giro fundamental hacia la reconfiguración de lo que hasta el momento había sido considerado como educación política, pues en adelante esta no será posible ni completa sin los derechos humanos como contenido, forma, mediación y límite al poder del Estado y las instituciones.

Con lo dicho hasta aquí, se entiende que la formación integral se nutre con el desarrollo de una educación en derechos humanos que fortalezca la dimensión sociopolítica del ser en su proyección individual y social. Por tal razón, una institución educativa que no adelante con seriedad y compromiso este tipo de educación, estará adelantando un proyecto educativo limitado, sin horizonte político y supeditado a las leyes del mercado y de la dominación de las sociedades de la información.

REFERENCIAS

- Arias, R. L. (2012). *Implicaciones de la justicia, los derechos y la normatividad en la convivencia escolar*. (Tesis doctoral). Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Arias, R. L. (2013). *La acción social en los derechos humanos* (1.ª ed.). Bogotá: Anthropos.
- Arias, R. L. y Vargas, J. A. FSC. (2014). Lecciones aprendidas en la Región Latinoamericana Lasallista (Relal) en torno al enfoque de Derechos en el contexto educativo. En J. L. Meza Rueda y C. X. Herrera Beltrán (Eds.), *Infancia y derechos. Hallazgos y perspectivas de la convivencia escolar* (pp. 51-70). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: Autor. Recuperado de http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_file_file/declaracion_universal_derechos_humanos.pdf
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi). (2003). *La formación integral y sus dimensiones: texto didáctico*. Bogotá: Autor.
- Dror, Y. (1994). *La capacidad de gobernar. Informe al Club de Roma*. México: Aguilar.
- Galvis Ortiz, L. (2008). *Comprensión de los derechos humanos*. Bogotá: Aurora.
- Magendzo, A. K. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. México: Nexos Sociedad, Ciencia y Literatura.
- Orozco Silva, L. E. (1999). *La formación integral: mito y realidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Rojas Osorio, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.

Capítulo 5

LA EDUCACIÓN ÉTICA Y MORAL EN SOCIEDADES PLURALISTAS: UN RETO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL LASALLISTA

Cristy Yuranny Marroquín¹
Iván Darío Blanco Nieto²
Sergio Alexander Galeano³
Wilman Orlando Sepúlveda⁴

Pensar, hoy por hoy, en el papel de la formación integral (FI) y la educación ética y moral (EEM), en el campo de la educación, admite amplios esfuerzos tanto conceptuales como prácticos, dados los diferentes enfoques desde los cuales estos aspectos han sido reflexionados. Es así como el grupo investigador responsable de este trabajo, integrante de la institución educativa Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), se interesó por hacer este análisis articulando sus alcances en el marco lasallista.

En este sentido, se diseñó y se realizó la investigación denominada *Relaciones entre la formación integral y la educación ética y moral*, dentro del macroproyecto “Formación integral” de la línea investigativa Cultura, Fe y Formación en Valores

¹ Psicopedagoga de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Liceo Hermano Miguel La Salle.

² Psicopedagogo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente del Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI).

³ Licenciado en Filosofía, Ética y Valores de la Universidad Santo Tomás. Coordinador de Desarrollo Humano en el Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI).

⁴ Ingeniero de sistemas de la Universidad San Martín. Jefe de Sistemas de Gestión de la Calidad del Distrito Lasallista de Bogotá.

de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. El estudio se adelantó entre los años 2013 y 2015, bajo la tutoría de la doctora Rosa Ludy Arias.

Derivado de ello, se comparten aquí algunos de los hallazgos de dicho proceso investigativo, los cuales ordenamos para su exposición en torno a 1) las relaciones entre formación integral y educación ética y moral desde la perspectiva lasallista; 2) la formación integral en las sociedades moralmente pluralistas, y 3) las oportunidades de construcción desde una ética plural, formuladas como retos para la formación integral lasallista.

RELACIONES ENTRE FORMACIÓN INTEGRAL Y EDUCACIÓN ÉTICA Y MORAL DESDE UNA PERSPECTIVA LASALLISTA

Antes de abordar la perspectiva lasallista en torno a las relaciones entre la formación integral y la educación ética y moral, es relevante aproximarse al concepto de *formación integral*, que se configura como una forma de reflexión filosófica acerca de los ideales de hombre y de sociedad a los cuales es posible contribuir a través de la educación. En este proceso, la escuela de pensamiento alemana se constituyó como uno de los principales referentes en la realización de este empeño. La *Bildung*, concepto que traduce *formación*, responde a la concepción de la acción educativa de dar una forma, imprimir un carácter y conformar un modelo, como lo señalaba Gadamer:“(...) en la formación, uno se apropia de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (1977, p. 39).

Sobre este proceso, el profesor e investigador Carlos Rojas Osorio (2010) indica que las reflexiones aportadas por el pensamiento alemán sobre la formación enfatizan, en un primer momento, el desarrollo individual del ser, que busca su perfección, la autonomía, la belleza, entre otras; para pasar a un segundo momento que incorpora la mirada sobre el ser relacional con la sociedad, el Estado y el contexto universal. Dicho autor destaca que son principalmente Kant y Hegel, dos de los principales pensadores, quienes encarnan dichas miradas. Para el primero, el hombre solo puede llegar a ser hombre y alcanzar la perfección de la naturaleza a través de la educación y, para el segundo, la formación es el despliegue humano como ser espiritual que asciende a lo universal no solo del concepto, sino de la generalidad del principio ético; para él, la educación está en función del mundo ético cuyo centro es el Estado y la sociedad (Rojas Osorio, 2010, p. 147).

De otro lado y haciendo mayor énfasis en el sujeto, el educador y escritor mexicano Carlos Zarzar (2003) considera que “(...) la formación es algo interno al sujeto, resultado del aprendizaje logrado no solo a lo largo de sus estudios formales, sino también fuera de ellos, a través de las experiencias vivenciales de las personas” (p. 28). Es posible, entonces, analizar la FI como ideal y proyecto social, como proceso propio de los sujetos que se encuentran mediados por la historia y la cultura, y por aquellos enfoques que indican que la formación es “(...) un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano” (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica), así como lo plantea la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi, 2003, p. 13).

Ahora bien, para comprender la mirada sobre la integralidad desde el lasallismo, es necesario mencionar que esta surge a partir de los esfuerzos e iniciativas de Juan Bautista de La Salle, quien ya en el siglo XVII avizoraba la trascendencia de la educación en la formación y estructuración de la sociedad y la enseñanza de los pobres que traería consigo no solo cambios de paradigmas, sino además un legado pedagógico que si bien se ha transformado con el paso del tiempo, se mantiene hoy por hoy con el mismo empeño y fortaleza. De tal manera que “(...) la expresión educación integral no estaba en uso en el siglo XVII” (Hengemüle, 2009, p. 67), pero, aun así, Juan Bautista de La Salle pensó en una educación que formara al estudiante en todos los aspectos de su ser: físico, comunicativo, cognitivo, intelectual, social y espiritual.

Este aspecto es resaltado por Arias y Vargas (2014, p. 57), quienes afirman que la tradición educativa lasallista ha evidenciado su interés por fundamentar la intencionalidad educativa en sus múltiples dimensiones, profundizando en cada época en las relaciones entre educación y espiritualidad, educación y sociedad, educación y sujetos, y educación y desarrollo.

A partir de dicho acercamiento, en el lasallismo se encuentra un eje esencial que relaciona la integralidad con un pensamiento ético-moral, el cual articula elementos teológicos, educativos y sociales, expresados a través del interés de Juan Bautista por instruir a niños y jóvenes en valores y en la enseñanza del bien común, como extensión de los principios planteados por los evangelios y las normas establecidas por la Iglesia que buscaban dignificar al maestro y trabajar por los menos favorecidos en la Francia de ese entonces.

En ese orden de ideas y en coherencia con el propósito de la investigación, se establecieron relaciones entre la formación integral y la educación ética y moral a partir del análisis e interpretación de la información brindada por los docentes del Liceo Hermano Miguel La Salle. Dicho ejercicio permitió hallar cuatro aspectos en donde estas relaciones se expresan: la ética como dimensión de la FI; el modelo espiritual de los estudiantes en un contexto cristiano católico; el hombre como realidad sustancial, y la construcción de principios rectores de vida.

En el primer aspecto, *la ética como dimensión de la formación integral*, es preciso decir que tanto la ética como la moral son expresiones orientadas hacia la forja del carácter que permite enfrentar la vida con altura humana en pro de la justicia y la felicidad; por tal razón, ambas permiten labrar un buen camino para ser humanamente íntegros (Cortina y Martínez, 2001, p. 3). Desde esta perspectiva, es posible hallar en la investigación, en primer lugar, una relación de contenido en la que la ética y la moral son vistas como dimensiones que permiten alcanzar la FI y, en segundo lugar, como elemento que fortalece el tejido social a través de la búsqueda del bien común como base en la construcción de una ciudadanía responsable.

En consonancia con lo anterior, afirman los docentes que la educación ética y moral es complemento necesario y vital para una FI que conciba al ser humano como aspecto central e inacabado de la formación. De esta manera, se encuentra presente una ruta que permite formar integralmente y, sobre todo, vislumbrar caminos estables que respondan no solo a las demandas de los sujetos, sino además a una sociedad pluralista en la que convergen múltiples discursos y formas de accionar en el mundo.

Además de ello, la EEM permite construir y cultivar una educación centrada en la formación de la *conciencia humana*, término aducido por la filósofa española Adela Cortina (2008, p. 34) en su rastreo sobre la fase moderna de la filosofía. Allí, la conciencia se sitúa como hilo de reflexión que posibilita la elaboración de nuevas concepciones para que las personas se orienten en diferentes ámbitos de la vida. Por su parte, la formación integral, en la voz de los docentes que participaron en el estudio, “*contribuye al estudiante para que comprenda críticamente, actúe éticamente y sienta moralmente*” (EI, p. 6)⁵.

⁵ En la etapa de codificación se le asignó a cada instrumento un código que permitiera identificarlo. La letra “E” hace referencia a las entrevistas y “GF” a los grupos focales.

A su vez, este tipo de formación fortalece el tejido social a través de una ciudadanía responsable, considerada por Cortina (2007) como “(...) un potente motor de revolución social en sus distintas dimensiones (política, social, económica, civil, intercultural, compleja, cosmopolita)” (p. 28). De tal manera que, para alcanzarla, es necesario trabajar en la persona y potenciar sus dimensiones para que dicho desarrollo contribuya a la sociedad.

En el segundo aspecto, el *modelo espiritual de los estudiantes en un contexto cristiano católico*, se han identificado dos elementos relevantes a través de las ideas y conceptos expresados por los docentes: el primero hace referencia a la dimensión espiritual y el segundo, a vivir a Jesús como ejemplo de vida.

En cuanto a la dimensión espiritual, cabe destacar que el LHEMI, como institución perteneciente a la red de comunidades y escuelas lasallistas, tiene un compromiso con la tradición que el santo fundador dejó como legado. Esta se relaciona, en particular, con la visión cristiana de las realidades, con el ánimo de buscar el desarrollo integral de niños y jóvenes a través de la fraternidad, la promoción del diálogo y la fe, la vida, la cultura y la opción preferencial por los pobres (Distrito Lasallista de Bogotá, 2014, p. 8).

Es por ello que cuando se mencionan las dimensiones como elementos constitutivos de la formación integral, especialmente en el contexto educativo del LHEMI, cobra especial sentido la dimensión ética y el modelo espiritual como referentes del obrar propio de las escuelas lasallistas: “*somos un colegio confesional; en ese orden de ideas, también nos regimos por las prácticas de San Juan Bautista de La Salle*” (E2, p. 17).

Ahora bien, cuando se hace mención a la obra del santo fundador y a su referente de sentido, se está aludiendo al reino de Dios, tal como se puede ilustrar en la siguiente cita:

Las comunidades educativas lasallistas son signo del Reino en la medida que acogen estos valores presentes en el evangelio y los desarrollan y actualizan en el pensamiento social de la Iglesia que pregunta por el carácter ético y moral de todas las formas de conocimiento y decisiones humanas, al igual que el diálogo entre fe, vida y cultura. (Distrito Lasallista de Bogotá, 2014, p. 10)

En sintonía con ello, la vivencia de los valores lasallistas se ve implícita en las acciones cotidianas del colegio y en la búsqueda de la realización de la persona a través el desarrollo de la dimensión espiritual.

En cuanto a vivir a Jesús como ejemplo de vida, se trata de un elemento que permea constantemente el discurso de los docentes y de la comunidad lasallista, al ser el LHEMI un colegio confesional con un carisma religioso activo y vigente. Así, la figura de Jesús de Nazaret se reconoce, desde varias corrientes de pensamiento filosófico, como un gran reformador moral de la humanidad cuya tradición filosófica y religiosa ha sabido mantenerse en el tiempo en pro de la formación humanista y de la adquisición de hábitos humanos que permitan el alcance de la felicidad:

— (...) en ese orden de ideas buscamos que los estudiantes del Colegio Liceo Hermano Miguel de La Salle, vivan a ese Jesús hombre, conozcan su historia, su papel en la humanidad, y busquen seguir sus ideales de manera contextualizada en las sociedades actuales. (E2, p. 1)

Es notable la importancia del modelo de Jesús de Nazaret dentro de la formación lasallista, de tal modo que la formación cristiana es destacada no solo desde el discurso, sino además desde las prácticas educativas. En conformidad con esta idea, afirman los docentes:

— Jesús es un modelo de hombre y modelo de vida. Por tal razón, se busca que los estudiantes del colegio Liceo Hermano Miguel de La Salle vivan a ese Jesús hombre, porque, en últimas y profundamente, lo que se trata de hacer es buscar unos seres humanos integrales, unos seres humanos que vivan esa cristiandad. (GF, p. 2)

En el tercer aspecto, *el hombre como realidad sustancial*, ha de considerarse a la persona desde una mirada integral que implica comprender la vida humana desde el principio antropológico, mente, cuerpo y espíritu como potencia hacia una vida futura; es decir, asumir posición y responsabilidad frente a los acontecimientos que a diario se viven. Es por esto que, al generar conciencia de su implicación en la realidad, el ser humano aprenderá a actuar de una manera ética en su contexto.

En este sentido, establecer relaciones entre la formación integral y la educación ética y moral ha de ser necesario para darle sentido a la vida, fundamentar

el ejercicio de la libertad y poder desarrollar las distintas dimensiones de la persona. Para esto, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN): “Como ser humano, el niño se desarrolla como totalidad, tanto su organismo biológicamente organizado, como sus potencialidades de aprendizaje y desenvolvimiento funcionan en un sistema compuesto de múltiples dimensiones: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual” (República de Colombia, MEN, 1998, p. 17). Con el desarrollo de estas dimensiones, la formación integral y la educación ética y moral han de promover ese ser humano capaz de propiciar cambios significativos en la sociedad en busca de su desarrollo integral, el bien individual y el bien común.

Dentro de la investigación, se identificó que la relación entre las dos categorías de análisis (*formación integral y educación ética y moral*) y su puesta en marcha frente al presente y el futuro han de ser precisas en la medida en que estos dos ámbitos buscan formar personas desde su totalidad y esencia moral para que puedan ser agentes de cambio social y promotores de justicia. En palabras del sacerdote Gerardo Remolina (1998), “(...) el sentido ético, la sensibilidad y la afectividad humanas, no pueden despertarse ni conformarse si no es a través del contacto vivo con la realidad y con otros seres humanos en una gradualidad de momentos y etapas” (p. 81). De tal manera que la formación integral y la educación ética han de configurarse en la medida en que reconocen al ser humano en contexto, en su actuar responsable con la sociedad y en su capacidad de interactuar con sus semejantes.

En el cuarto aspecto, *la construcción de principios rectores de vida*, se hace mención a la forma como los docentes del LHEMI encuentran vínculos en el marco de análisis propuesto. Esto se ve, en primer lugar, cuando afirman que “*la relación de la ética y la moral se debe articular en todas las áreas de formación*” (E2, p. 9), es decir que todos los docentes deben desarrollar los principios de una ética universal, desde el quehacer diario de cada una de las asignaturas, y propiciar relaciones con un alto sentido de lo moral, en donde la impronta lasallista esté presente y se haga visible en todas las prácticas educativas. Este principio se puede sustentar en los *Lineamientos curriculares preescolar*, establecidos por el MEN (1998), en donde se asevera que “[la] educación contribuye al desarrollo humano en todas sus dimensiones” (p. 6).

Un segundo principio se puede identificar cuando algunos informantes manifiestan que “*no podría haber educación integral, sin principios rectores de vida y*

sin un actuar moral de acuerdo a unos principios” (E4, p. 3). Toda persona, como sujeto fundamental de su formación, adquiere y actúa bajo unos principios y valores que rigen su comportamiento, porque, en últimas, cuando uno se forma, “(...) se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (Gadamer, 1977, p. 40), y ese apropiarse debe manifestarse en todas las acciones y momentos de su vida.

En consecuencia, con su comportamiento, cada persona *“desde la religión y la ética, asume los valores, la afectividad, la autonomía, la responsabilidad y la fe, que desde su libertad desee profesar” (GF1, p. 10), porque “(...) el ser del espíritu, está esencialmente unido a la idea de la formación. La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general” (Gadamer, 1977, p. 41). Con esto, se puede afirmar que un elemento de la formación integral es el ser espiritual o la dimensión espiritual, que se manifiesta, en parte, cuando la persona asume y vivencia unos valores y cuando obra bien, ya que “la integralidad está en la coherencia entre el pensamiento ético y el comportamiento que sintoniza con el bien individual y el bien común, con los aportes que recibe de la institución en la que se está formando” (GF2, p. 26).*

FORMACIÓN INTEGRAL EN LAS SOCIEDADES MORALMENTE PLURALISTAS

En este segundo punto, nos proponemos generar una discusión sobre las implicaciones que tiene en una institución educativa el encuentro entre una ética confesional y la ética cívica universal, aspecto que es abordado en el marco de las sociedades moralmente pluralistas. Por tanto, este eje permite profundizar los conceptos básicos sobre la ética y la moral, y establecer relaciones con una ética que contemple la diversidad de perspectivas morales que confluyen en una sociedad plural como la actual y que suponga repensar el lugar del sujeto, el ideal de sociedad y los proyectos de formación en torno a estas perspectivas.

La ética, como rama de la filosofía que reflexiona sobre la moral y recibe el nombre de filosofía práctica, es abordada desde los planteamientos de Cortina, quien la comprende como *“la reflexión de las costumbres humanas y como el proceso de alcanzar lo ético y lo moral en las actividades sociales de la vida diaria” (2001, p. 17).* En este aspecto, la autora indica que en las sociedades actuales convergen las éticas máximas que incluyen los valores compartidos

por un grupo o cultura particular, sea religioso o laico, y la ética mínima, que incluye valores universales compartidos, que todos pueden seguir sin importar su moral y cultura particular. Esto nos permite preguntar: ¿de qué manera los procesos de formación actual contemplan, en la educación ética y moral, la coexistencia de la ética de máximos y la ética de mínimos en sus instituciones educativas y en la sociedad?

Así, se encuentra que una de las principales tareas de la educación ética y moral, además de formar el carácter, construir valores, desarrollar el juicio moral y la sensibilidad moral, es la de reconocer la ética cívica de sociedades moralmente pluralistas, de tal forma que se desarrolle una formación que potencie el reconocimiento recíproco de los propios ideales, la voluntad de entendimiento hacia unos mínimos compartidos y el compromiso indeclinable con los otros. Desde este lugar, el pluralismo moral pretende compartir unos mínimos de justicia en el respeto de las aspiraciones de felicidad de las éticas de máximos y en la construcción de proyectos conjuntos de convivencia, en donde no se impongan criterios monistas del bien y de lo bueno, y por el contrario, se garanticen ambientes educativos en los que los valores y normas sean sometidos al diálogo, al acuerdo y al respeto básico del derecho a la libre conciencia, la elección y la expresión.

Bajo estas premisas, propone Cortina (2007) cinco principios de la ética cordial para iluminar el debate sobre una ética en las sociedades contemporáneas: primero, *el principio de no instrumentación*, en el que se reconoce la dignidad y a la persona como fin, no como objeto para la satisfacción de intereses ajenos; segundo, *el principio de empoderar capacidades*, a través del cual se potencian positivamente las capacidades de las personas para que puedan realizar sus proyectos vitales; tercero, *el principio de justicia distributiva*, que busca distribuir equitativamente las cargas y beneficios teniendo como referencia intereses universalizables, vivir dignamente y garantizar los derechos; cuarto, *el principio dialógico*, a través del cual se hace presente la obligación moral al reconocimiento recíproco y la expresión por medio del diálogo como exigencia de justicia para todos en contextos plurales, y por último, *el principio de responsabilidad social cosmopolita*, el cual pretende minimizar las afectaciones a los seres sintientes no humanos y trabajar por un desarrollo sostenible y global (p. 221).

Entendiendo que la educación ética y moral a la hora de formar personas, pero también ciudadanos locales y del mundo, requiere contribuir a la construcción

de sociedades más democráticas y solidarias, se debe pasar necesariamente a identificar en el contexto educativo ¿cómo se reconoce la igualdad moral y formal de los estudiantes?, ¿cómo se reconocen y respetan las identidades sexuales, etnoculturales y de género?, ¿cómo se reconocen y respetan las diferencias de conciencia religiosa, ideológicas y de clase social?

Este es precisamente el terreno de la pluralidad; aspectos que comprometen, en mayor medida, una formación integral en sociedades modernas en las que los estudiantes reciben una educación ética, no solo impartida por la institución educativa, sino también por los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, los grupos de pares. Por esta razón, la formación ética actual debe moverse a un umbral que no busque adoctrinar, sino ampliar los criterios de razonamiento, de análisis crítico de las diferentes ofertas de felicidad, de sentidos de vida, para encontrar caminos más razonables que respeten la autonomía y la libertad en la búsqueda de su desarrollo individual y del aporte que pueden hacer a la sociedad.

OPORTUNIDADES DE UNA ÉTICA PLURAL: RETOS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL LASALLISTA

A partir de los elementos abordados hasta aquí, hemos encontrado que si bien es posible reconocer múltiples relaciones entre la FI y la EEM, también es posible hallar vínculos entre una ética lasallista y una ética cívica *cordis* que comulga con ideas y máximos éticos en torno a la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad. La Salle, por su parte, postula su práctica axiológica desde la fe, la fraternidad, la justicia, el compromiso y el servicio, los cuales se desbordan a través de su acción educativa. Razones más para creer en una ética que contemple a toda la comunidad educativa y abra paso a la resignificación de modelos y valores que, por demás, no deben dejar de lado las demandas y dinámicas propias de una sociedad viciada por el consumo y la inestabilidad de los vínculos con los otros.

De esta manera y basados en los hallazgos de la investigación, plantearemos algunos caminos u oportunidades que no solo le permitirán a la comunidad educativa lasallista enriquecer su discurso filosófico, sino además la práctica, aquella que en ocasiones no encuentra un enlace directo o racional con los ideales de formación que se plantean. En ese sentido, se presenta al lector un

eje de coyuntura, pero sobre todo de posibilidad y acción, que consiste en ver cómo los objetivos misionales entran en relación con las prácticas de los docentes y cómo los valores lasallistas dialogan con los principios propuestos de una ética cordial.

Oportunidades entre fines y prácticas docentes

Se ha de advertir que no hay una sola mirada sobre la FI, como tampoco la ha habido a lo largo de la historia. Sin embargo, la práctica educativa, especialmente aquella comprometida con la pedagogía humanista, no se hace esperar en las aulas, en las cuales, indudablemente, son múltiples las didácticas en pro del aprendizaje y del conocimiento, aunque responden a ideales pocas veces compartidos y dialogados.

En este sentido, los objetivos misionales se ven comprometidos en la medida en que los fines de la formación parecen ser difusos y varían de acuerdo a las disciplinas y concepciones. No con esto estamos diciendo que sea necesario crear un discurso expansivo ideologizante, sino, por el contrario, que se debe posibilitar el encuentro con el otro y el establecimiento de metas compartidas, propias de una ética plural.

En consecuencia, se entrevé que uno de los retos de la escuela lasallista, a la luz de una sociedad plural, es posibilitar la participación de los agentes para que construyan una vida en conjunto como ciudadanos implicados en una sociedad moral (Cortina, 2007, p. 20). Por tal razón, es oportuno generar en el contexto educativo actual espacios de encuentro, debate, diálogo y acuerdo, que permitan generar un *ethos* escolar en pro de una formación integral consensuada, en donde se resignifiquen sus alcances con el fin de evitar la imposición de una cosmovisión imperante; que muestren las relaciones entre las éticas particulares y los valores universales; que garanticen que el saber ético-moral sea teórico y práctico, involucre el sentido de vida y responda al para qué del saber-saber, del saber-ser y del saber-hacer.

Oportunidades de diálogo de los valores lasallistas con la ética cívica cordial

El hecho de que la sociedad actual sea moralmente pluralista, por el hecho de que en ella no hay un único código moral sino varios, genera dificultades al

dilucidar qué personas o instituciones son determinadas para legitimar dicha moral y los principios que la orientan (Cortina, 2007, p. 35). Teniendo en cuenta que las dinámicas actuales no solo se encuentran permeadas por el consumo sino por la fragilidad de las relaciones que se establecen entre sus sujetos, es posible plantear los siguientes cuestionamientos: ¿a qué valores se les otorga mayor valía hoy en día?, ¿de qué manera estos operan en la cotidianidad?, ¿qué pasos deben darse en el encuentro dialógico con una ética pluralista?

En sintonía con ello, debemos decir que, en el caso lasallista, existe un conjunto de valores a los cuales se les otorga un lugar central para iluminar los procesos educativos, como lo son la fe, la fraternidad, el servicio y el compromiso y la justicia, los cuales nos hemos propuesto poner en diálogo con los principios centrales de una ética pluralista.

En primer lugar, la *fe* se sitúa “(...) como respuesta generosa, comprometida y creativa que permite redescubrir el camino personal en el encuentro con Cristo, hacia la inclinación hacia las causas sociales” (Distrito Lasallista de Bogotá, 2014, p. 14). Así, y en concordancia con la ética propuesta por Cortina, se hace enriquecedor complementar la fe con el reconocimiento de las personas como un fin en sí mismo. Un uso de la razón se conecta con la autonomía y la fe, con el empoderamiento de personas que desarrollan sus capacidades para vivir, conocer, aprender y elegir libremente sus referentes de creencias, sin hacer daño, sin ser excluidas ni discriminar a los otros.

En segundo lugar, para el lasallismo, la *fraternidad* procura “el reconocimiento de la dignidad de las personas, permitiendo reducir distancias interpersonales para escuchar, ver, acoger, sanar y cuidar” (Distrito Lasallista de Bogotá, 2014, p. 14). Aquí, bajo la mirada de la ética *cordis* y en el contexto de una sociedad plural, como lo menciona Cortina, apremia “(...) una relación de reconocimiento recíproco de los afectados por las decisiones, como exigencia de justicia para todos” (Cortina, 2007, p. 237).

En tercer lugar, la *justicia*, orientada desde el lasallismo, se considera “(...) proveniente de Dios que llama a la vida verdadera en una convivencia humana rectamente constituida, provechosa y adecuada a la dignidad del ser humano” (Distrito Lasallista de Bogotá, 2014, p. 14). Esto suscita, a la luz de los planteamientos de la ética moderna, que el lasallismo logre un “(...) diálogo en el cual se tengan como referente los intereses universales, garantizando los bienes

básicos que le permitan a las personas elegir planes de vida dignos que respondan a sus derechos y la construcción de capacidades” (Cortina, 2007, p. 229).

El servicio y el compromiso, en cuarto lugar, se conciben “(...) como la manifestación de una comunidad unida al servicio solidario y transformador de las personas generando acciones de ayuda en el acompañamiento mutuo” (Distrito Lasallista de Bogotá, 2014, p. 15). Aquí se ubica la importancia de incluir los vínculos discursivos de estos principios lasallistas con la responsabilidad ciudadana, para que moralmente se actúe con un compromiso político y que este se refleje en una acción social solidaria; un servicio, si se quiere, obligante en la responsabilidad con todo ser vivo.

No obstante, es posible afirmar que estos valores pueden diferir totalmente de lo que se vive: “(...) los valores son un componente de la vida humana no aditivo a ella, la vida no se hace de hecho, sino de hechos valorados (Cortina, 2002, p. 9). Es por ello que toma sentido el reconocimiento de la diversidad, ya que los hechos valorados nos hablan más de la persona desde su singularidad, aquella que debe ponerse en acuerdo para que ese principio moral permita compartir con la singularidad del otro, en pro de la construcción de significados y sentidos, es decir, una ética compartida. Entonces, la proximidad de dichos valores a la realidad es vital para el ejercicio de la moral y de la ética, especialmente en las aulas como espacios dispuestos para la construcción, la reflexión y la transformación de las prácticas sociales.

Al finalizar las consideraciones que aquí hemos presentado y como conclusión de los aspectos abordados, consideramos importante recalcar que el abordaje de las relaciones entre la FI y la EEM nos permitió visibilizar un vínculo intrínseco entre ambos conceptos, ya que es impensable la integralidad de la formación sin una dimensión ético-moral. De la misma manera, pudimos evidenciar en el contexto lasallista las cercanías y oportunidades de una EEM dentro de un marco pluralista que se desarrolle en un ambiente de diálogo sobre las diversas perspectivas existentes sobre lo bueno y lo justo. Estos serán, entre otros, algunos de los retos de una formación comprometida con la libertad, el bien común y el compromiso de redimensionar perspectivas fundacionales con las implicaciones de la ética en las sociedades pluralistas actuales.

REFERENCIAS

- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi). (2003). *La formación integral y sus dimensiones: texto didáctico*. Bogotá: Autor.
- Arias, R. L. y Vargas, J. A. FSC. (2014). Lecciones aprendidas en la Región Latinoamericana Lasallista (Relal) en torno al enfoque de Derechos en el contexto educativo. En J. L. Meza Rueda y C. X. Herrera Beltrán (Eds.), *Infancia y derechos. Hallazgos y perspectivas de la convivencia escolar* (pp. 51-70). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Cortina, A. (2001). *El quehacer ético, guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.
- Cortina, A. (2002). *Educación en valores y responsabilidad cívica*. Bogotá: El Búho.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo, España: Nobel.
- Cortina, A. y Martínez, E. (2001). *Ética*. Madrid: Akal.
- Distrito Lasallista de Bogotá (2014). *Horizonte Educativo-Pastoral. Cuadernillos Distritales de Misión, I*. Bogotá: Autor. Recuperado el 13 de febrero de 2015, de http://www.lasalle.org.co/wp-content/uploads/2013/07/cuadernillo_horizonte_educativo_pastoral_web.pdf
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Hengemüle, E. FSC. (2009). *Educación en y para la vida, perspectiva de la identidad de la educación lasallista*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2005). *Cuaderno MEL 19: La educación integral*. Roma, Italia: Autor. Recuperado de http://www.lasalle.org/wpcontent/uploads/pdf/mel/cahier_mel/19cahier_mel_es.pdf
- Hermanos de las Escuelas Cristianas, Distrito Lasallista de Bogotá. (2012). *Documento final II Asamblea MEL*. Recuperado de http://www.lasalle.org.co/downloads/documentos/DOCUMENTO_FINAL_II_ASAMBLEA_MEL.pdf
- Hermanos de las Escuelas Cristianas, Región Latinoamericana Lasallista. *Cuadernillo MEL 45: Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano PERLA*. (2012). Roma, Italia: Autor. Recuperado de <http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2012/03/Cuadernos-MEL-45.pdf>
- Puig Rovira, J. M. (1992). *Educación moral y cívica. Temas transversales*. Madrid: MEC.
- Puig Rovira, J. M. (1997). Educación moral y ciudadanía. En P. Ortega (coord.), *Educación moral* (pp. 187-192). Murcia: Caja Murcia.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares preescolar*. Bogotá: Autor.
- Rojas Osorio, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Valladolid, J. M., Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2001). *Obras completas de San Juan Bautista de la Salle*. Madrid: Editorial San Pío X. Recuperado de <http://biblio.lasalle.org/handle/001/371>
- Valladolid, J. M., Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2001). *Obras Completas I, San Juan Bautista de la Salle, Reglas Comunes (RC)*. Madrid: Editorial San Pío X. Recuperado de <http://biblio.lasalle.org/bitstream/001/371/2/01-Reglas-Comunes.pdf>
- Valladolid, J. M., Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2001). *Obras Completas I, II San Juan Bautista de la Salle, Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristiana (RU)*. Madrid: Editorial San Pío X. Recuperado de <http://biblio.lasalle.org/bitstream/001/371/11/10-Urbanidad-Cortes%C3%ADa.pdf>
- Zarzar, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. México: Fondo de Cultura Económica.

**SEGUNDA PARTE:
PRÁCTICAS DE FORMACIÓN
INTEGRAL**

Capítulo 6

LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS MAESTROS: UN RETO PARA EL EJERCICIO DOCENTE

Luis Evelio Castillo Pulido¹

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Difícilmente encontraremos en la lista de actividades humanas algo más noble, complejo y cambiante que la formación del ser humano y, en ella, la de los maestros. La conciencia de que podemos aprender, de que podemos ser mejores, nos mostró tempranamente el camino del desarrollo cultural y de la Educación como ciencia y actividad profundamente humana, y dentro de ella, la formación de los docentes o profesores como un elemento esencial e insustituible para el desarrollo de las propuestas educativas en cualquiera de los contextos donde estas se pudieran hacer realidad.

La complejidad de los procesos educativos y formativos se manifiesta cuando consideramos sus diferentes ejes. Se habla de la necesidad de formar a los futuros y actuales maestros con proyectos multi o transdisciplinarios que combinen e integren los diferentes saberes y prácticas, lo cual puede convertirse en otro “laboratorio” en el que se desentrañen los más diversos problemas y

¹ Colombiano. Licenciado en Teología, Especialista en Ética y Pedagogía de los Valores, Magíster en Educación de la Universidad Javeriana. Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación DIE. (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle). Profesor asistente de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle, Bogotá. lecastillo@unisalle.edu.co

cuestiones que ocupan el quehacer del docente. Pareciera ser que la integración reflexiva de la teoría con la práctica se configura como un horizonte de formación integral y profesional del docente.

Es así como la pregunta por la formación integral del docente cobra pleno sentido, más aun cuando acompañamos y orientamos dicho proceso desde una de sus actividades fundamentales: la investigación. Con el fin de contribuir a la formulación de propuestas de formación de docentes en una facultad de educación como la de la Universidad de La Salle, a continuación se exponen algunas reflexiones en torno a este tema, a partir de lo planteado por Evelyne Charlier (2005).

HORIZONTES DE FORMACIÓN DE DOCENTES DESDE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

En la visión de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle se afirma que

(...) tiene como misión contribuir al desarrollo educativo del país mediante la formación de maestros y de maestras que asuman los procesos pedagógicos y didácticos desde la formación integral ético-política, la reflexión crítica para transformar la práctica profesional docente y la ejecución de investigaciones con impacto social en contextos locales, nacionales e internacionales. (s. f.)

Como puede verse, pareciera ser que la pregunta por la formación integral y profesional del docente pasa necesariamente por la transformación de su práctica, por la reflexión crítica que tiene origen en la misma práctica o en la reflexión formativa sobre esta; reflexión que implica la responsabilidad individual de quien se forma y de su formador.

En términos de Lemosse, la práctica de quien acompaña el proceso formativo del docente se comprende como un ejercicio de enseñanza, entendida esta como "(...) una actividad intelectual que implica la responsabilidad de quien la ejerce" (como se cita en Charlier, 2005, p. 141). Así, la actividad del formador puede ser asumida como "(...) un trabajo creativo que supone el dominio

de un buen número de técnicas”, además de ser vista como un servicio a la colectividad (Charlier, 2005, p. 141). Pero ¿qué ocurre en el trabajo del maestro?, ¿qué regulaciones intervienen en sus actividades?, ¿se tiene en cuenta la efectividad de las conductas del maestro?

Como respuesta a estos interrogantes, me adhiero a la propuesta de Schon sobre los *practicantes reflexivos*, “(...) [un] modelo constructivista existencial centrado en la apropiación y relación interactiva de los actores sociales” (Charlier, 2005, p. 143), que les permite vincular los conocimientos adquiridos con la práctica que realizan en contextos determinados. Como el mismo Schon lo indica, se trata de un aprendizaje dentro de la práctica, actividad que se constituye como característica esencial de un profesional. En este sentido, lo establecido en la Facultad al asumir la educación como “(...) un conjunto de saberes y de disciplinas en el cual las acciones de enseñar y de aprender se ubican en un lugar estratégico para la reflexión permanente, con el propósito de comprenderlas y cualificarlas”, es coherente con el planteamiento constructivista existencial de Schon.

En el proyecto educativo de la Facultad se indica que, en la formación de los educadores, “(...) prima la formación con sensibilidad social, el compromiso con la democratización del conocimiento, el aporte al desarrollo humano integral y sustentable, y la generación de discurso pedagógico que contribuya a transformar las estructuras educativas de la sociedad colombiana”. Lo anterior señala que las bases que le permiten al maestro formarse y ser más profesional se encuentran determinadas y establecidas con claridad, haciendo especial énfasis en las “conductas del maestro” que se ve abocado a la toma de decisiones que determinarán su práctica.

Por lo dicho hasta aquí, podría pensarse que uno de los horizontes de la formación de los maestros puede enriquecerse con el planteamiento de Altet que “(...) destaca la adaptabilidad del profesional; es decir, su posibilidad de actuar en diferentes situaciones, de resolver incertidumbres y de poder enfrentar los cambios durante el ejercicio profesional” (Charlier, 2005, p. 146). Podría tratarse, como el mismo Schon afirma, de “(...) una formación para la práctica reflexiva que es, sin ninguna duda, necesaria; porque ¿de qué otro modo pueden los profesionales aprender a ser inteligentes si no es a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica?

Ahondemos un poco más en los supuestos formativos de la Facultad puestos en relación con los planteamientos de Charlier. Creo necesario indicar que una de las preguntas que se deben resolver en la propuesta formativa es la relacionada con el desarrollo de las habilidades profesionales del maestro. Me refiero a “(...) los conocimientos, las representaciones, las teorías personales y los esquemas de acción movilizados para resolver problemas dentro de la situación de trabajo”. Se trata, según lo expresado por Raymond, del desarrollo, de la construcción de los dos tipos de conocimientos, *los construidos por el maestro, aquellos que considera que ya se ha apropiado y que parten o provienen de su práctica, y los elaborados por otras instancias distintas a la docencia*. La experiencia me permite afirmar que las teorías, posturas, enfoques y perspectivas que han sido estudiados y que provienen de otras disciplinas son más conocidos y apropiados por los docentes que la propia construcción personal, esa que en contadas ocasiones es sistematizada, reflexionada y/o juzgada no solo a la luz de la propia disciplina sino de la misma práctica.

La pregunta por la manera como formamos integral profesionalmente a los docentes en estos dos tipos de conocimientos ha de interpelar nuestra práctica de manera importante, más cuando se trata de propuestas de formación posgradual. Quizá la incorporación de los esquemas de acción pueda darnos luces sobre la forma como se puede vincular a la persona, al docente en formación, con el entorno, teniendo en cuenta los saberes y las rutinas que realiza. En este sentido, podría darse un aporte al cumplimiento a los objetivos establecidos por la facultad de Ciencias de la Educación que tiene como misión:

“Contribuir al desarrollo educativo del país mediante la formación de maestros y de maestras que asuman los procesos pedagógicos y didácticos desde la formación integral ético-política, la reflexión crítica para transformar la práctica profesional docente y la ejecución de investigaciones con impacto social en contextos locales, nacionales e internacionales”. (Unisalle. Facultad de ciencias de la educación. Visión. 2014).

Como es evidente, la formación integral y profesional del maestro supone, en primer lugar, la reflexión sobre su propia práctica; es decir, el objeto de estudio, de investigación, si se quiere, no es otro que su propio ejercicio sistematizado, analizado e interpretado. Como lo afirma Charlier, se hace necesario “(...) destacar la importancia de crear en la etapa de formación y en el lugar de

trabajo, condiciones que le permitan al maestro desarrollar sus habilidades profesionales a partir de la práctica, a través de ella y para ella” (Charlier, 2005, p. 154). Pero ¿qué se entiende por práctica?

LA COMPRENSIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Para Chaverra (2003), una práctica es la manera de proyectar posibles soluciones a situaciones serias, que permite generar un cambio radical en la realidad. La práctica no puede desligarse de la teoría que la plantea, debido a la importancia que esta representa al analizar y comprender las dificultades, así como al proponer mejores alternativas de solución a estas (Chaverra, 2003). Del mismo modo, la práctica está determinada por la visión de mundo que un sujeto tenga respecto al tiempo y la época en la que se desarrolla. Por esto, Aristóteles y Platón afirmaban que la práctica era el principio generador del pensamiento, así como el razonamiento lo es para las personas cuando se ven enfrentadas a situaciones diversas. Para Marx, la práctica es entendida como un praxis, puesto que se ve al ser humano como un ser que lleva a cabo una actividad para el desarrollo y desenvolvimiento de su quehacer social. En términos generales, podría decirse entonces que la práctica es el conjunto de concepciones que transforman una realidad y que permite un acercamiento a la solución de determinadas situaciones por medio de la acción del sujeto.

Continuando con la comprensión sobre la noción de práctica, se encuentra la práctica social. Desde un horizonte amplio, podríamos afirmar que la práctica social es una acción de la cual la educación hace parte intrínseca, debido a que prepara y forma al ser humano para participar de una sociedad y vivir en un contexto determinado de manera armoniosa y tolerante (Chaverra, 2003). No hay que olvidar que toda práctica implica el conocimiento y uso adecuado de un lenguaje común, de la apropiación y utilización de imágenes, y del conocimiento y apropiación de los criterios y procedimientos específicos y codificados que permiten que dicha práctica cumpla con su propósito.

Dentro de las prácticas sociales, encontramos las prácticas profesionales que, en el campo educativo, posibilitan que el docente en formación, a partir de la elaboración de un currículo, ponga en práctica todo lo aprendido durante su tiempo de estudio y formación, e incursione de manera fundamentada y real en el campo en el cual se va a desempeñar. Así pues, en una práctica profesional

se aplica toda la disciplina estudiada en la resolución de los problemas que esta misma presenta, con el fin de avanzar en la vida profesional (Chaverra, 2003). De acuerdo con lo mencionado, una práctica profesional permite la interrelación entre los saberes aprendidos, la teoría y la práctica, y es allí donde las experiencias de aprendizaje comienzan a encontrar por fin su sentido.

En este mismo horizonte de comprensión, la práctica pedagógica se entiende como el proceso metodológico que se desarrolla en un ambiente determinado como resultado del quehacer docente. Esta práctica pedagógica, como práctica discursiva, se configura como un conjunto de partes que deben funcionar adecuadamente en pos del resultado deseado y en el cual se entrelazan tres elementos: la Institución (escuela), el Sujeto (el maestro) y el Discurso (saber pedagógico) (Chaverra, 2003).

Así, la práctica profesional del docente se constituye como el espacio a partir del cual es posible realizar una reflexión, bien sea desde la propia práctica o desde la de los compañeros docentes, para determinar las conductas, problemas y soluciones, lo que hace posible la valoración de los aprendizajes que estas situaciones suscitan. Podría afirmarse entonces que la práctica profesional se constituye como el lugar privilegiado en el cual la formación del docente se hace efectiva y real porque permite la puesta en escena no solo de las teorías estudiadas, sino de las habilidades desarrolladas en el transcurso de la misma formación pedagógica y profesional.

Creo haber mostrado que la formación integral del maestro supone un vínculo muy estrecho e insustituible con la práctica (social, pedagógica, profesional) a partir de la cual analiza, reflexiona y transforma su propio quehacer. Deseo subrayar también que no es el único “lugar” que propicia y favorece la formación, dado que en el transcurso del proceso otros elementos de orden social, cultural y académico contribuyen también a dicha formación que, como se ha dicho hasta aquí, debe entenderse como integral.

LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL MAESTRO

Nos hemos ocupado hasta ahora de relacionar algunos de los planteamientos de Charlier en relación con el lugar que ocupa la práctica en la formación profesional del docente. También hemos evidenciado algunos elementos que

pueden ser considerados como necesarios para abordar y comprender dicha formación. Nos hemos aproximado a la noción de práctica haciendo algunas someras distinciones e intentando mostrar la importancia que tiene para los formadores y los docentes en formación la comprensión de dicho concepto y realidad. Afirmamos, además, que la misma práctica docente (o si se quiere, la práctica profesional docente) se constituye como un “lugar” privilegiado para la formación integral, dado que allí es posible la reflexión y construcción que el docente hace de ella y de la experiencia de sus compañeros. En este contexto, abordaremos ahora la noción de formación como horizonte de sentido desde el cual podría abordarse y diseñarse una propuesta formativa para los futuros profesionales de la educación.

Como lo afirman Alba, Ávila, Portilla y Silva (2015), en su trabajo “La formación integral como posibilidad de esperanza en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá”, publicado en este volumen, cuatro son los componentes que deben tenerse en cuenta si se quiere hablar de formación integral. En inicio, se encuentra el componente *filosófico*. Gadamer (1977) vinculó estrechamente la cultura con la formación, la cual “designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”. Dicha concepción fue abordada por Kant (como se cita en Gadamer, 1977), quien habló de formación a partir del concepto de cultura, “de la capacidad (o de la «disposición natural»), que como tal es un acto de la libertad del sujeto que actúa. Así, entre las obligaciones para con uno mismo, menciona la de no dejar oxidar los propios talentos (...)” (p. 39). Por su parte, Hegel (como se cita en Gadamer, 1977), partiendo de la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo, habló de *formarse* y de *formación*.

Gadamer (1977), además, hizo referencia al término alemán *Bildung* (formación) como la cultura que posee el individuo resultado de su formación, el proceso por el que se adquiere cultura, el patrimonio personal del hombre culto: “El concepto de *Bildung* está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal” (p. 38). Es así como, para Gadamer, la formación no constituye únicamente el desarrollo de capacidades previas y talentos, sino la apropiación de todo lo que forma al individuo y aquello en lo que se forma. Para este autor, la formación tiene un componente histórico en la medida en que nada se pierde o desaparece, por el contrario, se guarda y se conserva en el ser de la persona desde su interioridad (1977, p. 40).

El segundo componente es el *antropológico*. Desde este punto de vista, la formación parte de la idea del ser humano como un ser “inacabado” con la permanente tarea de hacerse humano. En la construcción de esa humanidad sobresalen dos aspectos: primero, el actuar para intervenir, crear y construir el mundo; segundo, la palabra, pues las acciones se vuelven relevantes a través de ella y le permiten anunciar lo que ha hecho, lo que hace y lo que pretende hacer. Con estos aspectos, el hombre revela lo que es y hace cultura. Y dentro de esta cultura, el ser humano se desarrolla como individuo en el hacer su vida y como especie en el transcurso de la historia, lo que quiere decir que el ser humano como ser en desarrollo está en constante construcción, es decir, en formación; entonces, la formación es la permanente construcción del ser de la persona, la manera particular de ser sí mismo (Campo y Restrepo, 1999).

En palabras de Remolina (1998), “(...) la formación es un proceso educativo que consiste en propiciar, favorecer y estimular la explicitación, desarrollo y orientación de virtualidades y dinamismos de la persona humana” (p. 71). Dichas virtualidades son aquellas que se suelen llamar facultades como la sensibilidad, la razón y lo trascendente, necesarias para desarrollar las actividades propias del ser humano. Este mismo autor afirma que “no hay formación sin orientación”, es decir que la formación, además de desarrollar habilidades humanas, debe estar permeada por una orientación particular según determinados ideales o valores y estos, a su vez, deben estar enmarcados en el contexto de una sociedad o cultura (p. 72). Ligado a este concepto de formación se encuentra el de integralidad, mediante el cual, según Campo y Restrepo (1999), inmediatamente se reconoce al individuo en sus múltiples facetas, que se unen en una sola para realizarse plenamente, en equilibrio con la naturaleza y la sociedad.

Al hablar específicamente de formación integral, se debe hacer énfasis en la importancia de ver más allá de la tradicional transmisión de conocimientos y volcar la mirada hacia las diversas formas para asumir de una manera crítica toda la producción cultural del hombre con el objetivo de encontrarle sentido a la esencia de la vida. Del mismo modo, Remolina (1998) afirma que “la formación integral se refiere primordialmente al ser de la persona, es decir, a su estructura y a lo que la constituye en su realidad profunda” (p. 73).

La formación integral es una conjugación de las diferentes dimensiones del ser humano que se pueden consolidar y desarrollar armónicamente a través de la educación, tal como lo afirmaron Campo y Restrepo (1999) al relacionar

educación con formación, dado que “la educación es el proceso mediante el cual los seres humanos van tomando determinada forma” (p. 10) y “asume al ser humano como persona íntegra, como totalidad” (p. 13).

El tercer componente es el *sociológico*. La formación integral, abordada desde lo sociológico, “contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico” (Fichte, 1977, como se cita en Orozco, 1999, p. 27). En palabras de Orozco (1999), la formación integral permite que el estudiante crezca desde su interior, en y para la libertad, desarrollando su dimensión intelectual, su conciencia moral, su sentido estético y su pensamiento crítico. De este modo, la persona crece y es capacitada para la vida útil, para ser responsable de sí misma y frente a la sociedad, entendido esto como el conjunto de prácticas del ser humano dirigidas a satisfacer sus necesidades a través del trabajo, el lenguaje y la interacción social.

El cuarto componente es el *pedagógico*. Desde una mirada pedagógica, la formación integral es un proceso permanente que busca desarrollar todas las dimensiones del ser humano con el objetivo de lograr su plena realización, considerándolo como un ser único y pluridimensional.

Cuando se habla de dimensiones, se hace una abstracción mental para separar lo que es inseparable en el ser humano, pero con el fin de comprenderlo mejor y, de la misma manera, estudiarlo, sin dejar fuera nada de lo que le es propio. En tal sentido, Rincón (2008) afirmó que dimensión es “el conjunto de potencialidades fundamentales con las cuales se articula el desarrollo integral de una persona; o también, si se quiere, unidades fundamentales, de carácter abstracto, sobre las que se articula el desarrollo integral del ser humano” (p. 3).

En otras palabras, cuando hablamos de formación integral y de la formación de formadores, como es nuestro caso, podríamos caracterizarlas a través de varios aspectos. En primer lugar, mediante una dimensión constitutiva de la condición humana, es decir, se trata de una categoría antropológica (Gaitán, 2001) que obliga necesariamente al ser humano a construir y desarrollar la cultura como condición para su desarrollo. En palabras de Jaeger, podría decirse que“(...) al tener un carácter antropológico, la formación apunta a la verdadera educación del hombre según su verdadera forma humana, es decir, su auténtico

ser” (como se cita en Gaitán, 2001, p. 29). Siguiendo a Morin (2000), se trata de un proceso de desarrollo verdaderamente humano que “significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias, y del sentido de pertenencia a la especie humana” (p. 51).

Los rasgos más claros y evidentes de la formación pueden encontrarse en la experiencia educativa al intentar responder por los rasgos de este proceso que deberían tenerse en cuenta cuando se sitúa a la persona en condiciones educativas o formativas. Se trata de crear las condiciones externas más adecuadas para el desarrollo de la persona; condiciones en las cuales sea posible autoeducarse reflexionando sobre su propia práctica y educarse a partir de las relaciones y referencias con los demás. En este sentido, la formación posibilitaría el conocimiento interior de quien educa (el docente), además de contribuir a su toma de distancia para la construcción de nuevos conocimientos que podrán ser utilizados en su práctica (Charlier, 2005). La noción de formación integral implica el desarrollo de las dimensiones constitutivas del ser humano, donde las habilidades y las destrezas se conjugan de manera armónica posibilitando el avance en los procesos y el reconocimiento de las capacidades de los sujetos.

Otro aspecto a tener en cuenta en la comprensión de la formación hace referencia su carácter decisivo. Como lo afirma Orozco, “el concepto de formación implica relaciones de valor basadas en decisiones que ni son evidentes ni se pueden razonar científicamente” (1997, p. 2). No se trata entonces de una comprobación en el sentido cientificista; su abordaje debe hacerse desde la óptica comprensiva, en la cual no todos los fines están determinados. El carácter hermenéutico se configura como un rasgo distintivo de la formación.

Ahora se entiende por qué hablar de la formación pedagógica y didáctica, de la formación profesional, de la formación integral de los docentes, implica necesariamente la delimitación del tiempo histórico en el cual se aborda; una delimitación que debe acompañarse de los criterios a través de los cuales se realiza, de los acontecimientos, políticas, gobiernos y un sinnúmero de factores implicados en tal distinción. Es en este contexto donde se pueden comprender las situaciones de trabajo a la luz de las teorías personales o colectivas, mediante la identificación de las rutinas y decisiones que han sido tomadas, lo que permite ampliar el repertorio de habilidades profesionales adquiridas y desarrolladas (Charlier, 2005, p. 154).

De lo anterior podemos concluir que cuando intentamos responder a la pregunta por cómo formar integralmente a maestros profesionales, necesariamente debemos volver la mirada al sujeto, a la persona objeto de las propuestas e intenciones formativas. Desde este enfoque, podremos comprender cómo el intercambio de prácticas y experiencias, la comparación de distintas prácticas, la ayuda a los maestros a tomar conciencia de sus propias prácticas, el respeto por el propio desarrollo, permitirán la articulación entre la teoría y la práctica y propiciarán la construcción del ser y el desarrollo de nuevos conocimientos, elementos esenciales para la formación de maestros profesionales.

Como consecuencia de lo anterior, afirmaré que la pregunta por los fundamentos y horizontes de nuestra práctica como formadores de formadores conlleva necesariamente la revisión personal del quehacer diario. Implica la confrontación y la comparación con las prácticas de los profesionales con quienes compartimos una misión común que, como se ha afirmado, debe ser construida como un proyecto común; tarea que nos ocupará toda la vida porque es el reto que debemos asumir.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. (1988). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio*. Santa Clara, Cuba: Universidad Central de Las Villas.
- Borrero Cabal, A., S. J. (2001). *Simposio permanente sobre la Universidad: la Universidad y las ciencias desde el Renacimiento hasta 1800*. Bogotá: ICFES.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral, modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Formas en Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
- Castillo, L. E. (2015). Acompañar la formación. *Revista de la Universidad de la Salle*, 67.
- Charlier, E. (2005). ¿Cómo formar maestros profesionales? Por una formación continua vinculada con la práctica. En L. Paquay (coord.), *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (pp. 139-169). México: Fondo de Cultura Económica.
- Chaverra, B. (2003). *Una aproximación al concepto de práctica en la formación de profesionales*. Medellín: Biblioteca Virtual en Educación Física (Viref). Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/206-unaaproximacion.pdf>
- Daza, M. (2003). *Una reflexión sobre la formación del pensamiento educativo*. Bogotá: Universidad Nueva Granada.

- De Zubiría, J. (1995) *Vanguardias pedagógicas en la sociedad del conocimiento. Módulo tres*. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.
- Eco, H. (1980). *El nombre de la rosa*. México: Grijalbo.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Fundamentos de la hermenéutica. Verdad y método*. España: Sígueme-Salamanca.
- Gaitán, C. (2001). Formación. Aproximaciones a su sentido. En G. Remolina, S. J., G. Baena, S.J. y C.A. Gaitán, *Tres palabras sobre formación* (pp. 27-42). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Grundy, Sh. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Meueler, E. (1988). El arte del acompañamiento, una contribución a la formación de adultos. *Educación: Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, 37, 39-53. Berlín.
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *Orientaciones Universitarias*, 28. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Not, L. (1998). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orozco, L. E. (1999). *La formación integral. Mito y realidad* (1.^a ed.). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Remolina, G., S. J. (1998). Reflexiones sobre la formación integral. *Orientaciones Universitarias*, 19. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Remolina, G., S. J., Baena, G., S. J. y Gaitán, C. A. (2001). *Tres palabras sobre formación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sacristán, J. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Takahashi, A. (1992). El maestro y su oficio. Palabras pronunciadas en el acto de entrega del Premio Nacional de Matemáticas 1991. *Revista de la Universidad Nacional de Colombia, 1944-1992*, 8 (26), 19-26.
- Universidad de La Salle, Facultad de Educación. (s. f.). Misión y visión. Recuperado de <http://www.lasalle.edu.co/wps/portal/Home/Principal/ProgramasAcademicos/FacultaddeCienciasdeLaEducacion/contenido/cfacultadeducacioncontmisionyvision>

Capítulo 7

CUATRO EJES FUNDAMENTALES PARA LA PROPUESTA LASALLISTA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL: PROPUESTA PARA LA REFLEXIÓN Y LA PRÁCTICA SOBRE LA FORMACIÓN INTEGRAL Y EL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL SUSTENTABLE

Luis Eduardo Candia Ávila¹
Edna Chavarría Gutiérrez²
Ana Lucía Ortiz Velandia³
Soraida Guzmán Ordoñez⁴

INTRODUCCIÓN

El presente escrito busca dar a conocer parte de la reflexión en torno a la comprensión que tienen los docentes de dos colegios de Bogotá —el Instituto San Bernardo de La Salle y el Colegio de La Salle— sobre la formación integral,

¹ Licenciado en Educación Física de la Universidad de Cundinamarca. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Educación Física del Instituto San Bernardo de La Salle. Correo electrónico: luisandiaavila@gmail.com

² Licenciada en Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Física del Colegio de La Salle. Correo electrónico: chavarred@hotmail.com

³ Licenciada en Lenguas Modernas, Español e Inglés de la Universidad de La Salle. Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Inglés del Colegio de La Salle. Correo electrónico: alov313@gmail.com

⁴ Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Panamericana. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Lengua Castellana del Instituto San Bernardo de La Salle. Correo electrónico: soraida.guzman78@gmail.com

su relación con el desarrollo humano integral sustentable y la forma en que es viable desplegar una propuesta lasallista que cristalice estos dos ejes. Los autores comparten esta iniciativa al acercarse a la conclusión de un proceso formativo dentro de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle y formulan este documento desde la temática de formación en valores y ciudadanía en el marco que ofrece la línea de investigación institucional denominada Cultura, Fe y Formación en Valores.

Este texto expositivo comprende cuatro momentos. El primero corresponde al planteamiento de la premisa inicial sobre el tema en referencia que motivó el estudio. El segundo consiste en definir el desarrollo humano integral sustentable desde la óptica lasallista. El tercero presenta la relación entre la visión lasallista y la realidad de sus comunidades académicas consultadas, a la luz de una propuesta centrada en cuatro ejes fundamentales para la formación integral. Y por último, se exponen las conclusiones y observaciones finales para la materialización de la propuesta.

PLANTEAMIENTO DE LA PREMISA INICIAL

Tanto para los investigadores como para los docentes de los colegios ha sido de particular interés encontrar, más que herramientas, puntos de reflexión que vislumbren caminos para unificar criterios de comprensión y que permitan hacer de la propuesta de desarrollo humano integral sustentable un acto pertinente y coherente en la promoción de las capacidades de los estudiantes, para que puedan hacer uso de ellas en los diferentes ámbitos y escenarios de la vida. En este contexto, la investigación permitió establecer la siguiente premisa: *la falta de unidad de criterios en la comprensión que los docentes tienen sobre formación integral y desarrollo humano integral sustentable, dificulta el proceso de la propuesta educativa lasallista.*

Precisamente, para hablar de formación integral es necesario que la educación tenga una visión más humanizante. Por lo tanto, esto nos ubica en un ámbito en el que se puede ver a cada persona en constante crecimiento, en un proceso de reconocimiento de todas sus dimensiones, así como de sus diversas formas de ser individual, social y cultural. La validación de esta afirmación, como resultado de la investigación, supone la comprensión de sus elementos: la formación integral y la relación con el desarrollo humano integral sustentable.

EL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL SUSTENTABLE DESDE LA ÓPTICA LASALLISTA

En principio, la Región Latinoamericana Lasallista (Relal), en su Proyecto Educativo Lasallista (Perla) (Azmitia, 2006), propone la urgencia de incluir el concepto de *desarrollo humano integral sustentable* como eje articulador que genere alternativas para el desarrollo, dado que la población juvenil latinoamericana, con frecuencia, se advierte carente de un proyecto de vida definido y de vivencia de valores, además de superficial en el estilo de vida y poco consciente sobre los recursos naturales.

Adicionalmente, la comunidad lasallista le agrega al concepto de desarrollo humano el término *sustentable*, ya que, sin duda, emerge de la necesidad de integrar el aspecto económico con el ambiental y el industrial, así como con los recursos humanos y naturales. Desde esta postura, la misión lasallista define el desarrollo humano integral sustentable como

(...) la creación de las condiciones objetivas y subjetivas para que cada persona de la actual o de las futuras generaciones puedan disfrutar plenamente de su dignidad humana desde un desarrollo éticamente responsable, culturalmente diverso, económicamente integral y sostenible, socialmente participativo, políticamente garante del bien común, técnicamente limpio, ecológicamente compatible y espiritualmente constructor de sentido. (Relal, 2012, p. 99)

En este orden de ideas, la formación integral y el desarrollo humano se sirven de las capacidades como mecanismos a través de los cuales el ser humano puede mejorar su calidad de vida y gozar de una justicia social, entendiendo esta última como lo mínimo y esencial que se requiere para dignificar la vida humana. De acuerdo con la perspectiva de Martha Nussbaum (2012), la justicia social se logra cuando el ser humano es capaz de vivir, de gozar de buena salud, de moverse con libertad, de utilizar los sentidos, la imaginación y el pensamiento, de establecer vínculos afectivos, de formar un pensamiento crítico, de vivir en comunidad, de relacionarse con la naturaleza, de entretenerse y de participar en decisiones políticas.

En síntesis, el desarrollo humano sustentable implica un nuevo tipo de crecimiento económico que promueva la equidad social y establezca una relación

no destructiva con la naturaleza. Además, debe permitir una mejora relevante de la calidad de vida de la gran mayoría de una sociedad o una comunidad, lo cual, a su vez, debería conducir a la reproducción del ecosistema donde se halla inmersa. Este sería un criterio fundamental para discernir la calidad y la sustentabilidad del desarrollo que se impulsa.

Hasta este punto, se presenta la propuesta lasallista sobre el desarrollo humano integral sustentable, un término tradicionalmente empleado en todas las instituciones lasallistas y relacionado en distintos documentos institucionales. Simultáneamente, es en este escenario donde han surgido los elementos que motivan el estudio y que han conducido a interrogantes como los siguientes: ¿qué nivel de comprensión tienen los docentes y, en general, la comunidad educativa sobre el compromiso que conlleva la propuesta lasallista? ¿Se evidencia esta iniciativa en las prácticas docentes?

RELACIÓN ENTRE LA PROPUESTA LASALLISTA Y PROPUESTA SOBRE SUS EJES DE ACCIÓN DESPLEGADOS EN SUS COMUNIDADES ACADÉMICAS

La iniciativa lasallista ilustra cuatro ejes fundamentales, entre otros, para que una persona cuente con una buena calidad de vida: *capacidades, justicia, recursos naturales y pensamiento crítico*. Estos ejes se han pensado a la luz de la investigación y se han encontrado las relaciones correspondientes entre ellos, algunos elementos teóricos y las realidades y prácticas ilustradas por los docentes consultados. Parte de esta reflexión se presenta brevemente a continuación, a lo largo de los cuatro ejes o estrategias hacia donde se considera que debe fortalecerse el proceso formativo integral.

Primer eje de acción propuesto: formar en las capacidades

Para comenzar, iniciaremos con el concepto de *capacidades*, con base en el enfoque de Nussbaum (2012), que pone en relieve la condición de dignidad humana, inherente al propio ser humano. Esta perspectiva se halla enmarcada dentro de los elementos más importantes de la calidad de vida de las personas y proporciona una base para la consecución de una teoría de la justicia y los derechos. Además, abarca diferentes aspectos de la vida de las personas al indagar sobre lo que cada una es y es capaz de hacer. Entonces, es claro

que las capacidades supongan las oportunidades que le deben ser dadas al ser humano para ponerlas en funcionamiento; es decir, la realización activa de una o más potencialidades.

Para quienes conocen el libro de Martha Nussbaum, traducido al español con el nombre de *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (2012), probablemente recuerden que el capítulo primero se titula “Una mujer en busca de justicia”, donde se narra la historia de vida de una mujer india de nombre Vasanti. Su historia nos presenta una de las tantas realidades de la vida actual en sociedad, como lo es la falta de oportunidades para que una persona se desarrolle dignamente dentro de un contexto. También es común percibir las injusticias que se presentan a diario, del mismo modo que la falta de sensibilidad frente a aquellas acciones que van en contra de la dignidad humana: se está casi acostumbrado a “reaccionar” de forma indiferente. Es entonces este escenario el que la propuesta lasallista describe dentro de un estilo de vida superficial y resalta la importancia de concentrarse verdaderamente en formar las capacidades. Un esquema de esas capacidades educables y que se deben garantizar a todo individuo se presenta en la figura 1.

Figura 1. Capacidades propias del ser humano



Fuente: Nussbaum (2012)

En esencia, es consecuente reflexionar que, hoy en día, hay que reconocer las diversas dimensiones humanas y el compromiso que tienen los docentes de desarrollar cada una de ellas, como lo expresa muy bien el pedagogo colombiano Julián de Zubiría Samper:

Como educadores somos responsables del desarrollo de la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes, pero tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos y se sensibilice y responsabilice individual y socialmente. La escuela es copartícipe del desarrollo, y este desarrollo tiene que ver con las diversas dimensiones y competencias humanas. (2013, p. 6)

Segundo eje de acción propuesto: formar en la justicia

Es oportuno mencionar lo que propone la Relal acerca de la justicia, ya que sostiene que el ser humano debe poder mejorar su calidad de vida y gozar de una justicia social, entendiendo esta última como lo mínimo y esencial que se requiere para dignificar la vida humana. Esto nos llama a la reflexión y al despertar de la conciencia. Se nos invita a no ignorar la miseria y la injusticia que nos rodea.

De acuerdo a Juan Bautista de La Salle, no es posible desconocer todo lo que pasa en la sociedad, ya que ha de ser de nuestro interés. Nosotros, los adultos, somos responsables de dejar un mundo mejor que el que encontramos y esto se consigue por medio del desarrollo de las virtudes y de los valores, que es lo que nos hace humanos. Es preciso educar, entonces, buscando despertar en los estudiantes el ser responsables; en un tiempo de oscuridad, es necesario que alguien encienda la luz. Tal es la concepción lasallista que se promueve en este segundo eje.

Por consiguiente, surgen las siguientes preguntas: ¿cuál sería la responsabilidad de la educación frente a la justicia cuando estamos inmersos en una realidad diferente? ¿Es posible que las instituciones educativas lasallistas promuevan acciones que sensibilicen a los estudiantes ante las realidades de nuestro país? En este marco de justicia, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de contribuir al conocimiento de la realidad presente y pasada, así como lo define el Ministerio de Educación Nacional (MEN):

Al situar a los estudiantes en esta realidad, se debe incentivar la posibilidad de crear proyectos de vida política e individual que dan capacidad de desempeño, esperanza y sentido de futuro a las nuevas generaciones. Por medio del desarrollo de competencias, se contribuye a la construcción de tejido social, a fomentar lo que los estudiantes son, saben y saben hacer para participar activamente y de forma constructiva en la sociedad, siempre propendiendo por el bien común. (República de Colombia, MEN, 2005, s. p.)

Tercer eje de acción propuesto: formar en educación ambiental

Por otro lado, es igualmente estratégico que el proyecto lasallista mencione los recursos naturales como patrimonio que es responsabilidad y compromiso de todos frente a la posibilidad de un buen vivir, un desarrollo técnicamente limpio y ecológicamente compatible. La problemática ambiental planteada por diferentes organizaciones va más allá del cambio climático, el efecto invernadero o la desaparición de las especies, y se centra, como lo afirma Ángel Maya (2002), en el cambio de las bases de la cultura sobre las cuales se contextualizan las relaciones hombre-naturaleza. Este planteamiento es coherente con la definición planteada por la investigadora colombiana Morelia Pabón Patiño al respecto:

La educación ambiental, como proceso de formación integral, requiere una dimensión cognitiva con la apropiación del conocimiento de la relación sociedad-naturaleza en sus componentes socio-culturales y biofísicos, que permiten a nivel individual y colectivo racionalizar e interpretar la compleja realidad ambiental y sus problemas. Una segunda dimensión, orientada a desarrollar un aspecto actitudinal y normativo que posibilita la construcción de una escala ética valorativa frente a las relaciones ambientales y los problemas que afectan el desarrollo sostenible. (2000, s. p.)

Al igual que en los postulados lasallistas, la definición anterior indica que el trabajo ambiental debe propender por el logro del mejor estado de desarrollo posible, lo cual hace referencia a sistemas de valores sociales y a las prioridades que una colectividad decide para su futuro. Por consiguiente, lo ambiental y la educación ambiental se relacionan directamente con la construcción de un proyecto de sociedad y su preocupación, además de la calidad de vida de las diversas poblaciones, es la supervivencia de la especie humana.

Cuarto eje de acción propuesto: formar en el pensamiento crítico

Una última estrategia gira alrededor de la cotidianidad del aula, donde es frecuente que los docentes, en especial los de básica secundaria, piensen que muchos estudiantes “tragan entero”, “no analizan”, “no cuestionan”, entre otras imágenes reiteradas que dan a entender la dificultad generalizada en el desarrollo de un pensamiento crítico. Por consiguiente, esta tarea le corresponde a todas las disciplinas. Orozco (1999) afirma que la educación —entendida como la que se imparte en los ambientes académicos— es la responsable de formar y de potencializar en los estudiantes un pensamiento crítico para que, de esta manera, pueda comprometerse con la sociedad.

Desde luego, fortalecer el pensamiento crítico se plantea como un reto para la educación actual ante los cambios y exigencias que presenta el mundo contemporáneo. Para contribuir a consolidarlo se requiere generar nuevos retos. Ya existen formulaciones interesantes al respecto, tales como los elementos que presenta el investigador colombiano Javier Montoya frente a las prácticas que fomentan el pensamiento crítico y las cuales recomienda a todos los maestros y estudiantes (2007, pp. 13-14):

1. Cuestionarse, en primera instancia, a partir de la pregunta y luego como hábito cotidiano sobre la claridad lógica de sus conceptos y la coherencia con la que plantean sus ideas.
2. Inducir a los estudiantes a asumir otros puntos de vista, a examinar los hechos desde otra perspectiva.
3. Plantear otras soluciones diferentes a los problemas, permitir las discusiones que posibiliten a los estudiantes evaluar sus argumentaciones a la luz de las razones de los demás.
4. Evaluar las perspectivas de otros para decidir una determinada acción.
5. Fomentar la comunicación, el encuentro, el diálogo, la escucha, la relación, el respeto a la diferencia, el trabajo en equipo y búsqueda de la armonía con el otro a pesar de los distintos puntos de vista.
6. Generar procesos de reconocimiento del otro en toda su alteridad, sistemas de coparticipación para romper con los límites netamente individuales y llegar a la comunidad con intereses basados en el bien común.
7. Fomentar ambientes educativos de sana convivencia y de cooperación social por encima de ideas y valores.
8. Promover el civismo y la solidaridad.

9. Plantear cómo la complejidad de la realidad incluye la diversidad de innumerables puntos de vista.

OBSERVACIONES FINALES Y CONCLUSIONES

Con la iniciativa ilustrada anteriormente, se advierte que las prácticas docentes deben propiciar la estructuración de unas competencias esenciales para desenvolverse en el mundo de la vida práctica, así como en la construcción de unas competencias ciudadanas que permitan vivir juntos en medio del respeto y la alteridad.

La presente reflexión lleva a considerar que las prácticas docentes deben propender por formar integralmente, lo cual implica —tal como lo considera San Juan Bautista de La Salle— ver a la persona en su totalidad, con cualidades que deben ser desarrolladas armónicamente. Conviene observar que él se interesó, fundamentalmente, en dos cuestiones: la primera de ellas fue buscar que la persona logre vivir bien, gracias al desarrollo de cada una de las dimensiones y a la conjunción de la teoría y la práctica; la segunda, que la educación del ser humano, más que integral, llegue a ser integradora, es decir, que ponga en funcionamiento las dimensiones desarrolladas y responda así al para qué de ellas (Prada Sanmiguel, 2013).

Es preciso que cada institución haga un alto en el camino para que se revise si realmente las prácticas están contribuyendo a desarrollar y potencializar las capacidades de cada persona. También es importante que la institución no solamente se vea con los estudiantes, sino que valore a cada integrante; se debe propender por el bienestar de toda la comunidad educativa y por la construcción del proyecto de vida de cada persona, puesto que al final todos hacemos parte de una sociedad.

Valdría la pena identificar o evidenciar cómo la propuesta de la Relal y la formación integral se relacionan en lo que exige el Ministerio de Educación Nacional cuando se refiere a la formación integral como “(...) un ejercicio institucional y colectivo en el que se involucran el riesgo del conocimiento, la aventura del reconocimiento de la diferencia, y las preguntas que interrogan de manera permanente por la condición humana y el estado de la cultura” (República de Colombia, MEN, 2012, p. 7). Desde luego, el Ministerio basa su

propuesta de formación integral sobre los principios de justicia social, democracia participativa, pensamiento ambiental y desarrollo sostenible, otorgándole a la educación la tarea de proporcionar los elementos necesarios para que los sujetos construyan su proyecto de vida personal y social.

Aunque los ejes presentados comprenden un conjunto de iniciativas o estrategias que pueden observarse de forma independiente, la meta final consiste precisamente en integrarlos dentro de la práctica docente cotidiana. Cada formulación que se va generando a través del trabajo con los profesores muestra la necesidad de cambio e integración como denominador común. El trabajo necesario para materializar propuestas como las enunciadas en este escrito se enmarca en la búsqueda de combatir lo que el pensador colombiano Agejas Esteban (2013) denomina “[el] cansancio de una civilización y la emergencia educativa”.

La creación colectiva de la formación integradora conlleva un reto permanente no solo para los estudiantes y profesores, sino para toda la comunidad educativa. Este constructo está siendo validado y apropiado por diversas instituciones y gremios amplios de comunidades unidas por preceptos comunes (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia [Acodesi], 2003). Es en este escenario donde propuestas como las enunciadas previamente reiteran la importancia de formar en capacidades, valores, justicia, pensamiento crítico y educación ambiental, de manera unificada.

El desarrollo humano implica un trabajo permanente; es una labor que toma toda la vida de sus participantes comprometidos. Esta concepción no es reciente; la historia muestra cómo el hombre siempre ha estado interesado por discernir las rutas de su crecimiento como ser (Delval, 1994). De esta manera, continuar investigando, discutiendo entre pares y construyendo comunidades atentas a este tema, es un compromiso que hace parte esencial de los equipos docentes que siguen los preceptos lasallistas.

Por otra parte, es necesario aprovechar asertivamente el amplio marco conceptual, teórico, legal y experiencial que ha sido formulado en torno a la formación integral y al desarrollo humano integral sustentable (Relal, 2012). Desde luego, esto no puede convertirse en un discurso pedagógico vacío o carente de espíritu. Por ello, trabajos como los que se vienen construyendo en estos espacios formativos posgraduales —interrogantes cercanos a nece-

sidades reales— conservan motivaciones originales, potencialmente prácticas, empoderadoras y edificantes.

Para concluir, es necesario apuntar que la transformación del concepto de formación es una constante en la historia y sigue cautivando la atención de los investigadores (Rojas Osorio, 2010). Ese atractivo se basa en la importancia que representa el crecimiento integral del ser humano. Siempre será fascinante descubrir nuevos mecanismos para llevar a la práctica elementos, ejes, estrategias que cristalicen el anhelo de integralidad.

REFERENCIAS

- Agejas Esteban, J. Á. (2013). *La ruta del encuentro. Una propuesta de formación integral en la universidad*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria.
- Ángel Maya, A. (2002). *El retorno de Ícaro. La razón de la vida. Muerte y vida de la filosofía. Una propuesta ambiental*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi). (2003). *La formación integral y sus dimensiones: texto didáctico*. Bogotá: Kimpres. Recuperado el 27 de mayo de 2015, de http://ipatria.edu.mx/descargas/LA_FORMACION_INTEGRAL_Y_SUS_DIMENSIONES_TEXTO_DIDACTICO.pdf
- Azmitia, O. (2006). *Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano - Perla*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- De Zubiría Samper, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Revista Redipe Virtual*, 825, 6-17. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-327345_recurso_1.pdf
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Montoya, J. I. (2007). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Virtual de la Universidad Católica del Norte*, 21. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/165>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (A. Santos, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Orozco Silva, L. E. (1999). *La formación integral. Mito y realidad* (1.ª ed.). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Pabón Patiño, M. (2000). Reflexiones sobre la formación ambiental. *Revista de Ciencias Humanas de la Universidad Tecnológica de Pereira*, 24. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de <http://utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev24/pabon.htm>

- Prada Sanmiguel, A. (2013). La formación del ciudadano en el siglo XXI desde una perspectiva lasallista. *Revista de la Universidad de la Salle*, 61, 15-32. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2447>
- Región Latinoamericana Lasallista (Relal). (2012). *Desarrollo humano integral y sustentable*. Bogotá: Autor. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de <http://www.relal.org.co/files/Conversatorio/cuadernos-relal-no-2-mision-desarrollo.pdf>
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005, abril-mayo). Enseñar para la vida. *Altablero*, 34. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87610.html>
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *La “formación integral” en el ámbito universitario colombiano. Marco de reflexión*. Bogotá: Conaces, Sala de Humanidades y Ciencias Sociales. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-302596_archivo_pdf_medellin_formacionintegral_nueve.pdf
- Rojas Osorio, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Capítulo 8

LA FORMACIÓN INTEGRAL COMO POSIBILIDAD DE ESPERANZA EN LA LOCALIDAD DE CIUDAD BOLÍVAR, BOGOTÁ

Yolanda Alba¹
Daniel Ávila²
Giovanna Portilla³
Viviana Silva⁴

INTRODUCCIÓN

En la localidad de Ciudad Bolívar de Bogotá, la escuela enfrenta los desafíos propios de su contexto, caracterizado por difíciles situaciones socioeconómicas que inciden en el comportamiento de los niños en el interior de las instituciones. Frente a esto, es necesaria la búsqueda de alternativas de mejoramiento, en donde la formación integral se convierta en una posibilidad de esperanza para ellos y contribuya a su calidad de vida.

¹ Licenciada en Español y Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Rectora del Colegio Villamar IED. Correo electrónico: yolialba73@hotmail.com

² Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente en Ciencias Sociales del Colegio Santa Bárbara IED. Correo electrónico: danielantonioavilaorjuela@gmail.com

³ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente en Humanidades, Español e Inglés del Colegio Santa Bárbara IED. Correo electrónico: giovannina5@yahoo.es

⁴ Licenciada en Artes Plásticas para la Educación Básica de la Universidad del Tolima. Especialista en Lúdica Educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Coordinadora del Colegio Santa Bárbara IED. Correo electrónico: vivianasilva19@hotmail.com

El siguiente capítulo hace parte del macroproyecto “Formación integral” de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, bajo la dirección del profesor Luis Evelio Castillo. Se desarrolla en tres partes: en la primera, se expone un acercamiento al concepto de formación integral; enseguida, se describe el contexto social de la localidad de Ciudad Bolívar, y finalmente, se esboza una reflexión acerca de elementos de la formación integral que coadyuvan a fomentar la esperanza en los niños y jóvenes.

ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE FORMACIÓN INTEGRAL

El hombre es el resultado de un proceso evolutivo biológico e histórico y vive en constante e incesante búsqueda de perfeccionamiento para satisfacer su deseo de bienestar, de plenitud. Es así como, en esa condición incompleta, inacabada, busca la trascendencia, busca el perfeccionamiento de todas sus potencialidades, busca la integralidad, tal como lo advertía el filósofo Michel Fabre (2011) al hablar de la *Bildung* en la tradición del idealismo alemán:

Es un trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad: La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado. (p. 216)

El ser humano se consolida a través de la cultura, con el objetivo de mantenerse vigente y perpetuar su legado entre las siguientes generaciones, desde las primigenias maneras de formación hasta llegar a la escuela, la institución formadora por excelencia. Si bien es cierto que, en sus inicios, el rol de la escuela estuvo dirigido más hacia la formación científica y técnica, esta se ha orientado en la modernidad hacia la formación de individuos que potencialicen todas sus dimensiones para alcanzar su totalidad como seres humanos. La escuela se convierte, entonces, en la institución llamada a formar integralmente, tal como lo afirmó el filósofo y teólogo Gerardo Remolina (1998): “La educación está encaminada a la formación integral, pues asume al ser humano como persona íntegra, como totalidad” (p. 13).

CONTEXTO DE LA LOCALIDAD DE CIUDAD BOLÍVAR

Dicho lo anterior y habiendo mostrado cómo la formación integral es el objetivo de la educación, veamos cómo esta puede entenderse como una propuesta que permitirá incluir la esperanza como una posibilidad de realización personal y social del sujeto.

La esperanza pareciera estar ausente de la vida de los jóvenes de Ciudad Bolívar, cuyo contexto es caracterizado por grandes dificultades socioeconómicas, tal como lo ilustra un informe de la Secretaría de Integración Social del año 2008:

Ciudad Bolívar está marcada por altos índices de pobreza y marginalidad, exclusión e inseguridad. El 76% de los hogares se sitúa debajo de la línea de pobreza, el 25% se encuentra en la indigencia. Los grupos poblacionales más pobres y en línea de miseria son los niños entre los 0 y 5 años y las mujeres entre los 15 y 49 años. El analfabetismo alcanza un 8% siendo el más alto de todo el Distrito Capital. La población se encuentra inmersa en un contexto en el que es frecuente identificar el consumo de sustancias psicoactivas (reflejado en un 40,4% de adolescentes que han consumido SPA, de los cuales el 79,2% ha consumido alcohol, el 7,9% marihuana, el 1,7% tranquilizantes y éxtasis) unido a la presencia de pandillas y grupos al margen de la ley. La carencia de espacios recreativos y culturales influye negativamente en la utilización adecuada del tiempo libre, factores que contribuyen al incremento del sedentarismo. Este hecho incide en el aumento de la violencia social en la medida en que algunos jóvenes tienden a conformar grupos y/o pandillas que atentan contra la integridad de la comunidad, lo cual se refleja en peleas entre pandillas, ajuste de cuentas, inseguridad y limpieza social. Esta es la localidad con mayor número de población víctima del conflicto armado interno, que recepciona desplazados de todo el país. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social del Distrito, 2008, s. p.)

La localidad de Ciudad Bolívar, ubicada en la periferia de la ciudad, desde sus inicios ha ofrecido extensos territorios que reciben población en estado de pobreza extrema, que ve la oportunidad de acceder a un pedazo de tierra para construir su hogar y sobrevivir en una sociedad salvajemente indolente. La sociedad, que tiene directa responsabilidad frente a esta situación, se olvida

de que Ciudad Bolívar es el resultado de las profundas desigualdades de un país caracterizado por la injusticia y la inequidad generadas en la mitad del siglo pasado en el conflicto armado que aún hoy pervive:

En los años cincuenta se iniciaron los asentamientos subnormales, evidenciados en el loteo y la ocupación ilegal, producto del poblamiento desordenado y caótico que se ha desarrollado en la capital y del desplazamiento de campesinos provenientes de diversas zonas del país, debido a la presencia del conflicto armado, la cual les obligó a dejar sus tierras y dirigirse a la capital en busca de un mejor futuro. A partir de ello se dio origen a barrios como Meissen (...). (Briceño, 2015, p. 11)

Es común observar el concepto negativo que tiene la sociedad en general frente a la localidad de Ciudad Bolívar; un concepto que se ha convertido en un verdadero “estigma social”, sinónimo de delincuencia, y que ha producido una imagen de esta como un lugar oscuro y sombrío, ubicado en los límites de la sociedad, en la periferia, donde la integridad de cualquier ciudadano podría verse afectada. Los medios masivos de comunicación ven en Ciudad Bolívar la materia prima para nutrir su morbo mercantil, presentado a través de noticieros amarillistas y pasquines sensacionalistas ávidos del espectáculo del dolor ajeno.

Se cae entonces en la desesperanza, con la carga de un pasado lleno de dificultades y con un presente letárgico sumido en un complejo sistema de desigualdades, de pobreza, de exclusión, desempleo, falta de oportunidades, dificultad en el acceso a la educación, a la salud y a la vivienda, caldo nutritivo para caer con facilidad en la delincuencia por sobrevivir y la pauperización de la calidad de vida.

Los niños y jóvenes son permeados por este contexto y son los primeros afectados. Es normal ver en ellos comportamientos que reproducen en la escuela, asociados a situaciones que experimentan en sus hogares, tales como falencias a nivel de convivencia, acatamiento de normas e inadecuado manejo de conflictos que resuelven muchas veces a través de agresiones verbales y físicas. El trabajo de investigación se centró en el manejo del conflicto escolar. Al respecto, Cascón (2000) lo considera como

(...) [situaciones] de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores de pugna y a esta

contraposición se llama problema. No es un momento puntual, es un proceso. Tiene su origen en las necesidades (económicas, ideológicas, biológicas...) sería la primera fase. Cuando las necesidades de un aparte chocan con la de otra, cuando las convertimos en antagónicas surge el problema. Segunda fase, el no enfrentarlo o no resolverlo, nos llevará a que comience la dinámica del conflicto. (p. 8)

Analizar los diferentes tipos de conflicto que se presentan en la escuela sin tener en cuenta las complejidades del contexto macro, a nivel político, económico y social, es considerar solo la parte sin tener en cuenta el todo, dado el contexto, el momento histórico y el espacio geográfico en el que se encuentra la institución.

Conviene señalar, entonces, en este momento, la influencia que tiene el desarrollo histórico de nuestro país, heredero del imperialismo colonialista, es decir, su génesis lleva ya consigo el designio de la explotación, que quiso ser libre con la gestión de la nobleza criolla terrateniente, ferviente creyente en la conservadoras tradiciones del progreso económico reservado a ciertas minorías herederas de los privilegios del pasado. La concentración de la tierra y de la riqueza es una condición heredada de la historia que pervive en nuestra sociedad, que cree y vive quizás en el mejor de los peores sistemas políticos económicos: la democracia capitalista.

Muchos han sido los intentos por cambiar las estructuras de poder, tentativas que han ocasionado un derrame de sangre, sudor y lágrimas y una guerra que aún hoy se mantiene. El país se ha distinguido por ser un complejo sistema de desigualdades, de pobreza y de exclusión. La violencia a través de la guerra dio origen a un gran desplazamiento de lo rural hacia los grandes centros urbanos, lo que contribuyó a la precarización y pauperización de las condiciones sociales de sus habitantes. La pobreza, la marginalidad, el desempleo, la falta de oportunidades, la dificultad del acceso a la educación, a la salud y a la vivienda, generan frustración, sufrimiento que repercute en el comportamiento del individuo.

El poder se mantiene y se renueva constantemente a través de la clase política, elegida por una inmensa minoría y al abrigo de la manipulación de la mayoría. Esta clase política, emparentada con la tradición colonialista, ve en las políticas de las agencias multilaterales, en la era de la globalización, la manera de conservar sus privilegios a través de la implementación de políticas del “sálvese

quien pueda”, donde las leyes salvajes de la competencia habilitan únicamente a los más fuertes y dejan por fuera a los “débiles” que no tienen y no heredaron las posibilidades de ascender socialmente.

Tales cuestiones inciden en la pauperización de las condiciones laborales de los trabajadores de base, tal como lo entiende el maestro Arias (2014):

Fruto de las recomendaciones de la banca multilateral se evidencia cómo se pretende reconfigurar el Estado haciendo que intervenga lo menos posible en el libre mercado de los países y que sancione los grupos de oposición; se acentúe la desregularización del capital, la flexibilización y precarización del empleo con contratos a término fijo, por prestación de servicios, salario integral y empleo informal como formas legales de contratación, ahondando más las condiciones de pobreza y desigualdad. (p. 74)

Lo anterior resume en buena parte la incidencia que ha tenido el desarrollo histórico del país y cómo influye en el contexto de la localidad.

ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL QUE COADYUVAN A FOMENTAR LA ESPERANZA

En este panorama de dificultades por las que atraviesan los niños y jóvenes de Ciudad Bolívar, se perciben en ellos sentimientos de frustración frente a su situación y desesperanza ante el mañana que les espera. Formar integralmente se puede convertir, entonces, en una alternativa para fomentar en ellos sentidos de esperanza como posibilidad de un mundo mejor.

Conviene señalar que una de las características de la existencia humana es su condición temporal. Para lograr sus anhelos y deseos, el hombre tiene que acudir a la “espera” como acto básico y esencial de la vida humana. En palabras del historiador y filósofo Pedro Laín (1978), “es un hábito de la naturaleza primera del hombre consistente en la necesidad vital de desear, proyectar y conquistar el futuro. El esperante aspira a seguir siendo” (p. 158).

Pero la espera es un simple acto mecánico característico del individuo. La esperanza es una condición más fina, más acabada del hombre, más trascen-

dente, va más lejos en busca de un horizonte más lejano, más amplio cargado de promesas en el futuro. Pedro Laín (1978) la contempla como “(...) un hábito de la segunda naturaleza del hombre, por obra del cual éste confía de modo más o menos firme en la realización de las posibilidades de ser que pide y brinda su espera vital” (p. 160). Se puede decir que la esperanza es un tiempo abierto a un horizonte de posibilidades no predecible. Esta conlleva sentimientos de optimismo que dirigen al sujeto necesariamente a la felicidad a través de la confianza en sus proyectos.

La esperanza permitirá enriquecer la vida al ser diferente a como era antes, al hacer cosas que antes no eran posibles, ya que, de lograr los proyectos propuestos, el destino del individuo cambiaría logrando la plenitud de su ser. Hablamos de ver en el horizonte la posibilidad de autorrealización, del yo ideal; su meta es la felicidad y esta se convierte entonces en el objeto de la esperanza del hombre, donde se logra la trascendencia sobre lo real. La esperanza trasciende la naturaleza del hombre, como la esperanza del *superhombre* en Nietzsche y el estado *final de la humanidad* de Marx.

La Historia es un vivo ejemplo de esperanza. Es impensable imaginar el pueblo judío sin la esperanza del Mesías, el salvador de la antigua promesa. Lo mismo, es inconcebible la historia del cristianismo sin la esperanza de la venida del Reino de los Cielos; la del Renacimiento, sin la esperanza de la ciencia; la de la Ilustración, sin la esperanza de la razón; la de nuestros tiempos, sin la esperanza de la salvación del medio ambiente.

Pero, a pesar del carácter histórico de la esperanza, el hombre contemporáneo se ve enfrentado a los avatares propios de su tiempo: la guerra, el hambre, las injusticias, lo sumen también en la desesperanza. Según Sartre, citado por Laín (1978): “El hombre debe no esperar y así evitará el riesgo de desesperar. La esperanza es la vana ilusión de los indecentes y los serios de todos cuanto quieren engañarse a sí mismos” (p. 32). Se podría entonces hablar de una crisis de nuestro tiempo:

El hombre (...) ha pensado que existir humanamente no consiste sino en esto: en aceptar con resignación trágica el deber de creer día a día su realidad propia, bajo un cielo sin Dios y dentro de un mundo sin sentido. (...) ¿en qué cree, qué espera, que ama realmente el hombre, después de esa quiebra de sus pretéritas creencias, esperanzas y

dilecciones? No lo sabe. Solo sabe que, desde hace varios decenios, su existencia histórica se halla hondamente desorientada; que lo que un día le parece digno de fe, confianza y amor, es al día siguiente tierra inhabitable y tediosa; que al entusiasmo de ayer sigue la decepción de mañana; que, en una palabra, sigue viviendo. (Laín, 1978, p. 29)

Pero la esperanza caminaría mejor a través de la utopía y el sueño, tal como lo afirmó el maestro Paulo Freire (1992):

Sóñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir. Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo... No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza. (p. 116)

De igual manera, señalaba:“(...) sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño” (Freire, 1992, p. 24).

Pensar en la razón de ser de la escuela es pensar implícitamente en la formación integral de los niños y jóvenes que acuden a ella. Elementos de esta pueden aportar en fomentar en ellos fundamentos de esperanza para sus vidas. Aspectos de orden social pueden promover en los estudiantes habilidades para convivir en comunidad, bajo la premisa de transformar su contexto. Que reconozcan la incidencia de la historia del mundo en el país a través del colonialismo del que ha sido víctima y su posterior desarrollo histórico caracterizado por la desigualdad social, las injusticias y el acceso al poder de las clases dominantes que aún hoy se mantiene.

Se necesita la comprensión de los fenómenos emancipatorios que han tenido lugar en el país por la reivindicación de derechos y, en esa medida, tener la conciencia de la necesidad de cambiar y transformar su historia para hacerlo más justo y equitativo. De igual manera, se hace necesaria la adquisición de una cultura de la ciudadanía que permita participar y debatir acerca de la sana convivencia, la comprensión de la importancia de la solidaridad, la justicia y el

respeto por la diferencia; que practique y defienda los derechos humanos y genere comportamientos pacíficos. Se hace de vital importancia que se promueva la conciencia democrática para que, a través de su poder, en las urnas se decida el rumbo del país. Igualmente, se requiere de la formación de un pensamiento crítico que cuestione lo establecido, que genere propuestas de mejoramiento en el contexto local y nacional; que conozca el contexto político y económico que se vive en la actualidad, donde el poder se mantiene y se renueva constantemente a través de la clase política, elegida por una inmensa minoría y al abrigo de la manipulación de la mayoría. Los anteriores elementos sociales buscan, en esencia, la consecución de un país más justo y equitativo.

Elementos de orden ético aportan sentidos de esperanza cuando se concientiza a los niños y jóvenes acerca de tomar decisiones autónomas a través de valores y principios, conociendo las consecuencias de sus actos. La autonomía es fundamental, ya que permite asumir comportamientos de manera consciente en pleno uso de la libertad, mediante la toma de las mejores decisiones en momentos cruciales para la vida y en relación con los demás. La ética permite la inserción en la sociedad, respetando los derechos de los demás y fomentando comportamientos de paz.

Es necesario reflexionar al respecto, frente a las dinámicas mercantiles de los medios masivos de comunicación —donde lo importante es el *rating*, más allá de cualquier reflexión axiológica— y su influencia apabullante a través del consumo de una programación basada en la violencia como gancho de audiencia, donde se destaca el delito como patrón de ejemplo. Adicional a esto, el impacto que tiene en los niños y jóvenes la difusión de determinados géneros musicales, cuyas letras y mensajes atentan contra su propia dignidad fomentando comportamientos sexuales irresponsables, hace necesario crear un filtro a través del cuestionamiento ético de dichos contenidos.

La parte afectiva permite a los niños y jóvenes expresar sus emociones y sentimientos de manera recíproca. Es fundamental para ellos recibir afecto, dado que esto incide directamente en su desarrollo como individuos, lo que determinará más adelante su actitud frente a la vida. El afecto es fundamental para generar en ellos confianza y seguridad.

Frente a lo cognitivo, la capacidad de acceder al conocimiento es de vital importancia para generar espacios de esperanza para los niños y jóvenes. El

acceso a la ciencia y a la tecnología es fundamental en la era del conocimiento, ya que la sociedad se mueve a ritmos vertiginosos frente al manejo de la información y estar capacitados es la mejor manera de responder a los desafíos que demanda la sociedad actual.

La conjugación de los anteriores elementos de la formación integral tiene gran relevancia si nuestro objetivo es fomentar espacios de esperanza para nuestros niños y jóvenes, pero quizás no son los únicos. Promover la virtud de la esperanza no es tarea fácil, dada la complejidad del contexto en que nos encontramos, pero se convierte a su vez en una oportunidad de pensar en nuestros niños y jóvenes; de reconocer el enorme potencial que tienen a pesar de las adversidades; de creer firme y decididamente en ellos.

Es indispensable en esta empresa el compromiso decidido de los maestros, ya que ellos son el eje fundamental del proceso formativo. Maestros críticos que vean más allá de la mera función mecánica de transmisión de conocimientos, que dejen de lado discursos autoritarios; maestros altruistas, que tengan sentido de lo social y una alta dosis de sensibilidad, que sientan compasión por el otro, que sientan cómo sufre el otro, tal como lo afirmaba el maestro Paulo Freire (1977): “Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades —cualesquiera que sean los obstáculos— para la esperanza” (p. 26).

También, frente al papel de los maestros, Arias (2014) señala: “Los promotores del cambio, de ser posible, no pueden ser otros que los maestros, los que materializan cotidianamente en su aula las grandes teorías y los más altos presupuestos” (p. 39). La labor del educador es fundamental en este proceso, además de considerar como parte importante los intereses de los estudiantes, ejercicio en el que también pueden aprender mucho. Motivarlos a tener esperanza sobre un futuro mejor para sus vidas es trabajar sobre el sentido de su existencia, acerca de su proyecto de vida. Es, en esencia, una tarea por darles forma a los niños y jóvenes, la cual debe ser la misión fundamental de la escuela en la localidad de Ciudad Bolívar.

Cabría entonces preguntarle al maestro: ¿de qué forma podría contribuir a la construcción de la esperanza en la escuela, más allá del rótulo tradicional de formación integral de cualquier proyecto educativo institucional (PEI)? ¿Cómo fomentar la esperanza en un contexto permeado por la frustración

y el pesimismo? En un eventual proceso de posconflicto, ¿qué papel juega la esperanza en la escuela?

La formación integral se convierte, entonces, en un medio más para lograrlo. Se trata de bajar el concepto cargado de abstracciones teóricas y aterrizarlo en la realidad palpable, tangible, de los más necesitados o, para decirlo en términos de Freire, de los oprimidos. Esto a través del fomento de un comportamiento democrático y una esperanza crítica, que motiven cambios estructurales, que dejen atrás lo hecho, todas estas realidades de dificultad que se han dado por sentadas, y que mantengan una actitud revolucionaria de las ideas, de lucha contra las clases antagónicas.

Pero la labor de la escuela no es brindar la solución. Consiste en apoyar a los niños para que ellos mismos la encuentren, reconociendo su contexto y, por consiguiente, su manera de concebir la vida. La escuela tiene el mandato de fomentar la concientización generando en los niños y jóvenes la capacidad de interpretar el mundo para, de esta manera, transformarlo. Es importante en esta tarea reconocer la diferencia, pues no todos somos iguales; reconocer fortalezas y debilidades, justamente como un acto más de justicia e igualdad.

Es necesario volver a creer en la utopía, en el sueño, para que haga las veces de faro en la oscuridad, de alumbramiento del sendero por recorrer; creer en que un mundo nuevo para ellos es posible. Del mismo modo, debe ser prioridad para la escuela alejar del inconsciente colectivo de niños y jóvenes los sentimientos de frustración y abdicación de sueños.

CONCLUSIONES

A través de este ejercicio investigativo, que se propuso identificar los conflictos que se presentan en la escuela y cómo estos inciden en la formación integral, se pudo observar la aparición de los sentimientos de la desesperanza, la frustración y el conformismo que hacen mella en la mentalidad de los niños y jóvenes del colegio Santa Bárbara en la localidad de Ciudad Bolívar. Frente a esta situación, el grupo investigador concluye como aspecto fundamental que se hace necesario generar en ellos el sentimiento de la esperanza como alternativa de sentido a sus vidas, con proyección a futuro, para que mejore fundamentalmente su calidad de vida. Este ejercicio dio la pauta para generar

una propuesta análoga de esperanza para la localidad, pues aunque existen algunas diferencias, el contexto en general tiene condiciones sociales similares.

El macroproyecto “Formación integral” de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle se convirtió en una oportunidad para analizar en detalle las condiciones sociales de los niños y jóvenes estudiantes del colegio Santa Bárbara de Ciudad Bolívar. Parte, entonces, de un reconocimiento de su contexto y la manera como inciden en estas estructuras sociales que fomentan las condiciones de pobreza e inequidad, lo que genera a su vez en los niños sentimientos de frustración y desesperanza.

La historia nos ha enseñado que la esperanza es el motor del devenir humano, que es una condición innata del hombre para sobreponerse a las dificultades, que es una posibilidad. En este sentido, la escuela, a través de los elementos que conforman la formación integral, es la institución llamada a generar en sus estudiantes un sentimiento de esperanza, la creencia de la existencia real de un futuro mejor, de un porvenir, de un horizonte cargado de posibilidades, de bienestar.

En este cometido que la escuela se propone, es de vital importancia el compromiso serio y decidido de los maestros, quienes le pueden imponer el sello de la concientización, el calor humano y la fraternidad a través de sus prácticas pedagógicas y discursivas en el contacto directo y diario con los niños y jóvenes a su cargo. La esperanza es la condición más cercana a la consecución de la felicidad y es ese finalmente el objetivo de la escuela.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social del Distrito. (2008). *Documento Realidades*. Bogotá: Autor. Recuperado de <http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos>
- Arias, D. (2014). *¿Qué cambia la educación? Políticas públicas y condiciones de los cambios educativos*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Briceño, W. (2015). *Ciudad Bolívar: tierra, lucha y memorias. Imaginario social y autonomía en el paro cívico de 1993* (Tesis de maestría no publicada). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Cascón, S. P. (2000). *Educación en y para el conflicto. Cátedra Unesco sobre paz y derechos humanos*. Barcelona: Unesco, Escola de Cultura de Pau. Recuperado de <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion005e.pdf>

- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la *Bildung*. *Educación y Pedagogía*, 23 (59), 215-225.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Laín, P. (1978). *Antropología de la esperanza*. Barcelona: Guadarrama.
- Remolina, G. S. J. (1998). Reflexiones sobre la formación integral. *Orientaciones Universitarias*, 19, 70-84.

Capítulo 9

FORMACIÓN INTEGRAL: “SOY FORMADOR... Y NO LO SABÍA”. REFLEXIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE MODELOS DE ENSEÑANZA Y FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Cristy Julieth Gil¹
Wilson Enrique Rodríguez²

INTRODUCCIÓN

La investigación titulada *Formación integral: incidencia de los modelos de enseñanza* fue realizada en el contexto del macroproyecto “Formación integral” y la línea de investigación Cultura, Fe y Formación en Valores de la Universidad de La Salle. Este estudio con los profesores de Inglés de Unitec se originó como respuesta a las inquietudes de los investigadores, desde la propuesta de la Universidad de La Salle, en su búsqueda por la cualificación de la sociedad colombiana, en especial, en el campo educativo. El trabajo fue enriquecido, desde lo teórico, con los autores abordados en lo referente a formación integral y modelos de enseñanza. Su duración fue de dos años bajo la tutoría

¹ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Español e Inglés. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente en la Corporación Universitaria Unitec. Correo electrónico: cristy.gil@hotmail.com

² Licenciado en Educación Básica con énfasis en Inglés como Lengua Extranjera. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente Corporación Universitaria Unitec. Correo electrónico: depordios@hotmail.com

del doctor Luis Evelio Castillo Pulido en la ciudad de Bogotá. La investigación permitió conocer las comprensiones de los profesores frente a la formación integral que, aunque no fue explícita, fue evidenciada en la práctica; así mismo, permitió caracterizar los modelos de enseñanza.

ANTECEDENTES

En lo relacionado con los antecedentes de la investigación, fue necesaria la consulta de investigaciones en los ámbitos nacional, internacional y local, al igual que literatura relacionada con las temáticas de la investigación. Para comenzar, tenemos el trabajo de Espinoza y Pérez (2003), cuyo objetivo principal fue analizar la importancia de la formación integral del docente de educación superior como una alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio. Las autoras también proponen que la formación del docente universitario debe ser orientada hacia una formación integral, que debe ser tomada responsablemente, no solo por el ser humano, sino también por la universidad y por el Estado.

En segunda instancia, Legorreta, Ortega y Suárez (2013) tienen como objetivo principal analizar la importancia de la formación integral del docente de las instituciones de educación superior, a fin de reflexionar y revalorar el deber y el derecho que posee el docente para formarse; además plantean que su labor debe ser orientada a formar profesionales que sean capaces de desempeñarse, al igual que percibir su realidad como una unidad compleja no segmentada.

Para finalizar, Jaramillo (2002) aborda la formación integral desde tres ejes: el primero, la formación integral como respuesta a los desafíos de la sociedad; el segundo, la formación integral en el contexto universitario, y el tercero cuestiona la propuesta de la formación integral en las relaciones universidad-empresa-Estado. La autora concluye que la universidad debe encaminarse en la tarea de revalorar los saberes no científicos y posibilitar la consolidación de un desarrollo científico y técnico que esté realmente articulado con la realidad social.

Después lo anterior, cabe anotar que los autores señalados, tanto como otros investigados, trabajan la formación integral y su relación con los profesores; sin embargo, se alejan de un enfoque práctico que explique la incidencia de los

modelos de enseñanza sobre la formación integral dentro del aula de clase, ya que no se aborda desde ninguna instancia un seguimiento a los docentes que permita saber si sus prácticas son acordes a lo que requiere la universidad y la sociedad.

DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación fue planteada desde el paradigma interpretativo-comprensivo, tal como lo describe Vasilachis de Gialdino (2006), cuyo objetivo es interpretar y comprender las razones internas de las acciones humanas, a través de procesos libres, no estructurados sino sistematizados, que se originaron en la filosofía humanista. Igualmente, la autora expresa que el cimiento de este paradigma reside en la necesidad de entender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la representación de los participantes. Este paradigma fue importante para este estudio, en la medida en que se inscribe dentro de las ciencias de la educación y, específicamente, busca analizar diferentes factores de la educación, así como explicar los procesos educativos.

Además, este trabajo se sirve del método cualitativo porque se propone desarrollar teorías acerca de una realidad social a través de las narrativas personales, la etnografía, las historias de vida y otras construcciones de experiencias vitales. También se interesa por la forma en la cual el mundo es comprendido, por sus sentidos y significados, y aplica otros instrumentos de investigación para indagar sobre los contextos sociales e individuales de un grupo. Este método nos permitió acercarnos al fenómeno o población a intervenir y propició una constante reflexión y una riqueza interpretativa relacionada con las problemáticas generadas en el contexto de la investigación y no solo una serie de datos estadísticos. Adicionalmente, nos brindó un punto de partida en un primer análisis de información, en donde el objetivo principal fue identificar una situación polémica y, así, direccionar la investigación.

Por otro lado, el enfoque que se asumió fue de tipo interpretativo-descriptivo, ya que permitió especificar el tema a investigar, definir categorías, recoger datos y analizar los resultados, de tal manera que contribuyeran a la generación de conocimiento. Hernández (2010) propone que este enfoque

(...) puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y revisión de documentos, [y] se guía por áreas o temas significativos de investigación. [Este] tipo de estudios puede desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante, después de la recolección y el análisis de los datos. (p. 10)

El proceso de la investigación comenzó en el primer semestre del 2014 y terminó en el segundo semestre del 2015. En el primer periodo, se determinaron el tema, la pregunta de investigación, los objetivos y los antecedentes para establecer el anteproyecto. También se diseñaron y validaron los instrumentos de investigación. En este proceso, se aplicaron una entrevista piloto, cuatro entrevistas y un grupo focal. La aplicación y parte del análisis de la información se llevaron a cabo en el segundo semestre del año mencionado. Finalmente, en 2015 se interpretó la información obtenida, se finalizó el estudio y se formularon las recomendaciones pertinentes.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La investigación fue enriquecida desde diferentes referentes conceptuales en el área de las ciencias sociales, las cuales se encargan de estudiar varios factores de los grupos sociales y los seres humanos en comunidad, y de analizar el origen de la conducta individual y colectiva tratando de encontrar las normas que la determinan. Dentro de este marco, fue indispensable para este estudio el uso de conceptos como *formación*, *teorías del desarrollo humano*, *formación integral* y *modelos de enseñanza*.

En primer lugar, el concepto de *formación* fue recuperado por Gadamer (1960/1993) con el objetivo de dignificar al ser humano. El filósofo afirma que la formación se encuentra totalmente relacionada con el concepto de cultura y esta, a su vez, designa en principio la manera específicamente humana de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre: “*Bildung* es, pues, tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. (...) El término está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal” (Gadamer, 1960/1993, p. 38).

En segundo lugar, respecto a las *teorías del desarrollo humano*, nos detendremos en la teoría ambientalista, que destaca cómo el medio ambiente y el medio social son determinantes e influyentes en la conducta del ser humano, experiencias que lo van construyendo a partir de los elementos de los cuales dispone. Dicha actividad no es deliberada o consciente; el hombre tiene disposiciones para interesarse en su entorno, para actuar sobre él: sus hábitos, opiniones, creencias y conocimientos se determinan por el medio ambiente, su naturaleza, sus causas y, al mismo tiempo, los factores que los favorecen o los dificultan (Delval, 2007, p. 78).

En tercer lugar, son varias las perspectivas desde las cuales se puede comprender el concepto de *formación integral*. La primera de ellas es la de Campo y Restrepo (1999a), quienes la definen como una modalidad de educación que pretende desarrollar armónicamente todas las dimensiones del individuo; asume al ser humano como persona *íntegra*, como totalidad; es una educación que reconoce las dimensiones humanas, no por partes sino en permanente despliegue. Además, tiene en cuenta el reconocimiento de sí mismo, el descubrirse en permanente construcción, el saber que nuestra identidad se construye en las decisiones y acciones que realizamos; nos hace capaces de convertir nuestras experiencias en procesos con sentido.

La siguiente postura es la de Orozco Silva (1999), quien concibe la formación integral como aquella que enriquece el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico. Por su parte, Remolina (1997) la considera como el proceso que refiere al desarrollo del conjunto armónico de las facultades (la sensibilidad, la razón y lo trascendente) y afirma que la responsabilidad definitiva de este tipo de formación recae sobre el sujeto mismo del proceso formativo, es decir, sobre la persona, sobre el estudiante y el docente universitario.

Por otro lado, la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi) (2003) define la formación integral como un estilo “educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades” (p. 6). También afirma que la formación integral sirve para orientar procesos que procuren la realización del ser humano a nivel vocacional, así como el

mejoramiento de su calidad de vida y su contexto social, dado que nadie se forma a sí mismo sino en el grupo social del cual hace parte. En su propuesta, Acodesi plantea la importancia del desarrollo de las dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica.

En lo relacionado con los modelos de enseñanza, Joyce y Weil (2000) afirman que:

Los modelos de enseñanza son el producto del trabajo de los docentes que nos marcaron un sendero y abrieron algunos claros a partir de los cuales podemos iniciar nuestras indagaciones. Todos los docentes crean un repertorio de prácticas a medida que interactúan con sus estudiantes y configuran los ambientes destinados a educarlos. Algunas de esas prácticas son objeto de estudios formales: se las investiga y pule y se transforman en modelos posibles de ser utilizados para desarrollar las competencias profesionales que aportamos a las tareas propias de la enseñanza. (p. 28)

Los mismos autores agrupan los modelos de enseñanza en cuatro grupos que comparten concepciones sobre los seres humanos y sobre la manera en que estos aprenden: *el modelo social*, *el modelo del procesamiento de información*, *el modelo personal* y *el modelo conductista*. Esta investigación fue orientada por los *modelos sociales*, sobre los cuales Joyce y Weil (2000) plantean que están basados en el entorno social, en cómo aprendemos el comportamiento y cómo la interacción social puede mejorar el aprendizaje académico. La mayoría de fundadores de modelos sociales consideran que la función primordial de la educación consiste en preparar a los ciudadanos para forjar una conducta integradora dándole relevancia a la vida personal y social y, al mismo tiempo, garantizando un orden social y productivo. La función principal de la educación es preparar a los ciudadanos para generar una conducta social integradora y democrática (Joyce y Weil, 2000, p. 55).

En relación con los *modelos de procesamiento de la información*, Joyce y Weil (2000) señalan que estos se preocupan por desarrollar la capacidad natural de comprender el mundo obteniendo y organizando información, creando conceptos, planteando problemas e hipótesis proponiendo soluciones y elaborando teorías y lenguajes para transmitirlas. Por otra parte, el *modelo personal*, según

los mismos autores, supone que el desarrollo del estudiante como persona constituye una meta educativa valiosa en sí misma. Se piensa que los alumnos que logran un desarrollo moral autónomo y tendiente a la autorrealización incrementarán sus aptitudes para el aprendizaje en general (Joyce y Weil, 2000). Para finalizar, el *modelo conductista* supone que los seres humanos funcionamos como sistemas autocorrectores que modifican la conducta de acuerdo con la información sobre el éxito en la realización de tareas. Esto permite organizar la estructura y la secuencia de tareas para facilitar la capacidad autocorrectiva. Se enfatizan los materiales de autoenseñanza ordenados en secuencia de pasos pequeños y numerosos (Joyce y Weil, 2000).

MODELOS DE ENSEÑANZA: UNA FORMA DE PROMOVER LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD

El proceso investigativo permitió establecer, en primer lugar, las concepciones de los docentes frente al término de formación integral, quienes manifestaron que esta se encuentra relacionada con los aspectos cognitivos de los estudiantes y la relacionan así con los aspectos académicos. Para ellos, formar está vinculado con lo académico y con el conocimiento. De forma implícita, se pudo percibir en el discurso de los docentes que poseen un conocimiento aproximado a la formación integral, sus dimensiones y sus propósitos para con los futuros profesionales. Ellos se refieren a las dimensiones del ser humano con otros nombres, como por ejemplo, *énfoque sobre la cognición* o *énfoque sobre la ética*. También resaltaron la importancia de la formación de los estudiantes y, en especial, de los estudiantes universitarios; manifestaron que se debe formar al estudiante no solo para cumplir en lo relacionado con el aspecto académico, sino también formar para la responsabilidad social, ética y profesional, al igual que el manejo de una segunda lengua.

Ahora bien, los docentes hacen uso de diferentes estrategias metodológicas en su aula de clase. Dentro de las afirmaciones de los docentes, se evidenció que enfocan su enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y el rol que estos deben asumir, gracias a la creación de ambientes en donde ellos puedan aprender e interactuar con sus pares a través de los juegos de roles y las discusiones sobre diferentes temáticas usando la lengua extranjera (inglés). Frente a este hecho, queda manifiesta la propuesta de Joyce y Weil (2000), quienes expresan que el proceso de enseñanza consiste en el diseño de ambientes donde los

alumnos pueden interactuar y aprender y, en este sentido, el resultado más relevante de la educación podría ser el constante progreso de la capacidad que tienen los estudiantes de aprender con más facilidad, tanto por los conocimientos obtenidos como por el manejo que han logrado de su aprendizaje.

En este proceso de aprendizaje, es importante el papel de los actores, en nuestro caso, docentes y estudiantes: ambos deben asumir un rol activo para propiciar el aprendizaje. Para Joyce y Weil (2000), es el estudiante quien hace su aprendizaje; para nuestros informantes, los estudiantes deben aprovechar lo que aprenden en la universidad para volverse profesionales íntegros y colaborar en el desarrollo de la sociedad. ¿Y cuál es el papel de los docentes? Ellos también deben comprometer a sus estudiantes en sólidas tareas cognitivas y sociales, y enseñarles a utilizarlas productivamente. En otras palabras, el docente debe ser orientador, asesor y crítico amigable; debe ser ejemplo de formación y asumir estrategias para facilitar el proceso de enseñanza de sus estudiantes.

RECOMENDACIONES

Respecto al conocimiento de los docentes en lo relacionado con la formación integral, se concluyó primero que, aunque esta se encuentra presente en el proyecto educativo de la institución (PEI), ellos desconocen este hecho. Para que la formación integral sea un hecho real en la universidad y en otras esferas de la sociedad, se requiere de la divulgación, capacitación y seguimiento por parte de la comunidad universitaria. Dicha labor no se debe relegar solo al docente, ya que tanto el gobierno nacional en sus normativas como la Corporación Universitaria Unitec buscan que la formación integral sea parte de los ciudadanos que se están formando y que el sistema educativo, al igual que la sociedad colombiana, se vean permeados por esta y se trabaje en pro de esta en comunidad.

Asimismo, la investigación permitió establecer que los participantes no tienen claridad frente al concepto de modelo de enseñanza, ya que, en su definición teórica, confunden lo particular con lo general, como por ejemplo, estrategias, metodologías, elementos y aspectos. Los docentes establecen que hacen uso de diferentes estrategias metodológicas y disciplinares (empleadas) para la adquisición de una segunda lengua, entre las que se destacan el juego de roles, el trabajo cooperativo y las investigaciones grupales; además, en sus

voces detallan aspectos y elementos que permiten describir sus modelos de enseñanza.

Los modelos de enseñanza trabajados en las aulas de la universidad permiten, de cierta manera, trabajar la formación integral de los estudiantes empleando diversas estrategias en las que se tienen en cuenta sus necesidades, con el fin de formarlos competentemente para la sociedad en la que viven, pero sin una intencionalidad marcada. Los modelos de enseñanza trabajados por Joyce y Weil, en especial, el modelo social, nos llevaron a concluir que estos pueden contribuir a que los docentes propicien la formación integral de sus estudiantes, pero es apresurado afirmar que ellos, en sus prácticas diarias, estén pensando en cómo promoverla.

REFERENCIAS

- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi). (2003). *La formación integral y sus dimensiones. Texto didáctico*. Bogotá: Kimpres.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999a). Formación integral en la visión y la acción de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. *Orientaciones Universitarias*, 25, 15-37.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999b). *Formación integral: modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Corbin, J. y Strauss, A. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (1.ª Ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Delval, J. (2007). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Espinoza, N. y Pérez, M. (2003). La formación integral del docente universitario como una alternativa la educación necesaria en tiempos de cambio. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 13 (38), 483-506.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme. (Trabajo original publicado en 1960 y ampliado en 1986)
- Hernández S., R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: McGraw Hill.
- Jaramillo, M.A. (2002). Anotaciones sobre la formación integral del estudiante universitario. Ponencia presentada en el Seminario Universidad-Empresa-Estado, Club Campestre El Rodeo, Medellín, Colombia.

- Joyce, B. y Weil, M. (2000). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Legorreta, L. E., Ortega, A. L. y Suárez, R. de F. (2013). Formación integral del docente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, RIDE, 10*. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/156/151>
- Martínez M., M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Orozco Silva, E. (1999). *La formación integral. Mito y realidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Remolina, G. S. J. (1998). Reflexiones sobre la formación integral. *Orientaciones Universitarias, 19*, 69-84.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de junio de 2016
en Editorial Kimpres S.A.S.
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 500 ejemplares en book cream de 59 gramos.

